

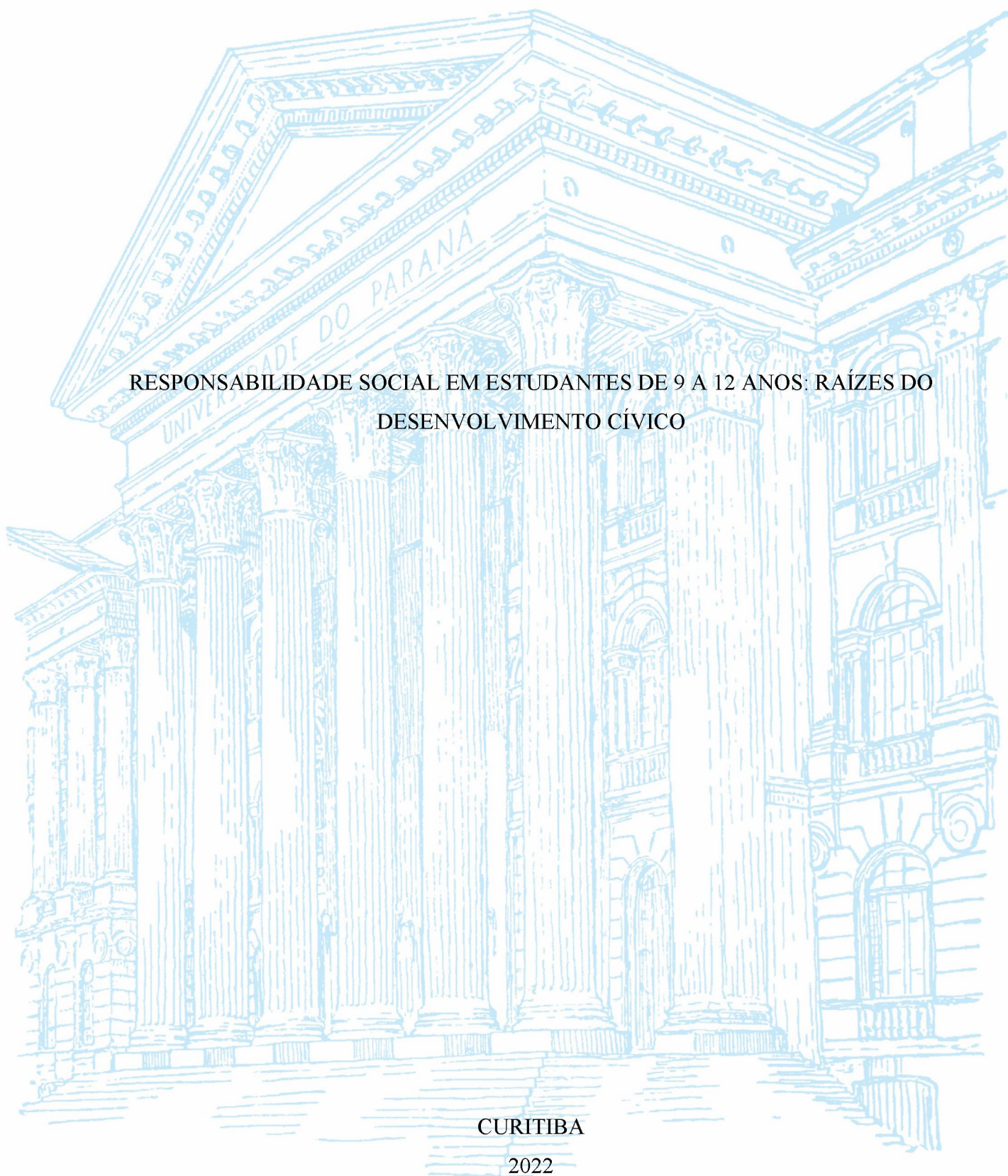
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FRANCINE PORFIRIO ORTIZ

RESPONSABILIDADE SOCIAL EM ESTUDANTES DE 9 A 12 ANOS: RAÍZES DO
DESENVOLVIMENTO CÍVICO

CURITIBA

2022



FRANCINE PORFIRIO ORTIZ

RESPONSABILIDADE SOCIAL EM ESTUDANTES DE 9 A 12 ANOS: RAÍZES DO
DESENVOLVIMENTO CÍVICO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha.

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ortiz, Francine Porfirio.

Responsabilidade social em estudantes de 9 a 12 anos :
raízes do desenvolvimento cívico / Francine Porfirio Ortiz. –
Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Alunos. 3.
Responsabilidade social. 4. Aprendizagem – Aspectos sociais. 5.
Ensino fundamental. I. Cunha, Josafá Moreira da, 1978. II.
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FRANCINE PORFIRIO ORTIZ** intitulada: **Responsabilidade Social em Estudantes de 9 a 12 anos: Raízes do Desenvolvimento Cívico**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

28/09/2022 15:19:20.0

GABRIELA ISABEL REYES ORMENO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/10/2022 17:43:11.0

KENDRA THOMAS

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF INDIANAPOLIS)

Assinatura Eletrônica

01/11/2022 15:04:16.0

JONATHAN SANTO

Avaliador Externo (UNIVERSITY OF NEBRASKA AT OMAHA)

AGRADECIMENTOS

Viver a experiência do mestrado em um período de tantas incertezas e dificuldades geradas pela pandemia da Covid-19 foi intenso, desgastante e muito, muito humano. Infelizmente, como muitos colegas, sofri perdas e enfrentei desafios pessoais, principalmente envolvendo minha saúde, durante este período. Por vezes assumi que o desafio era maior do que minhas capacidades e condições, mas encontrei coragem e autocompaixão no suporte e na ética humanizada do meu orientador Prof. Dr. Josafá M. da Cunha e dos meus colegas, com quem convivi no Grupo Interagir: Hellen, Cíntia, Matheus, Bianca, Daiane, Renata, Linie, Sarah, Vitor, Célia, Alan, Dalmo, Hugo e tantos outros não menos importantes.

Esta pesquisa não representa todas as altas expectativas que me moviam no início desta trajetória, mas talvez por isso represente muito mais do que previ. Foi uma lição de humildade e resignação entender que “fazer o possível” é também importante. Acostumada a doar mais do que o suficiente, foi árduo aceitar meus limites e ver neles possibilidades. Meu orientador, Prof. Dr. Josafá, me ensinou essas preciosas lições. Tive a honra de ser beneficiada por sua expertise e virtudes; e de entender por que as pessoas marcadas por sua presença costumam admirá-lo para além de seus feitos acadêmicos. A ele, minha gratidão! Ensinou-me o que é ser um pesquisador de vasto conhecimento, porém simples como só grandes espíritos conseguem ser.

Agradeço a todos os professores desta linha de pesquisa; mestres e doutores de grande experiência que não pouparam esforços para cumprir suas funções com qualidade louvável. Pela sabedoria compartilhada, e por todas as sugestões sobre este trabalho, minha gratidão!

Agradeço à minha família (Licimar, Thiago e Taise), ao meu namorado (Diego) e aos meus amigos por me apoiarem e ouvirem incansavelmente. Agradeço a compreensão sobre a minha ausência e sua disposição de me lembrarem as verdadeiras prioridades, quando a ansiedade e a insegurança me cegavam.

Agradeço às escolas que apoiaram este trabalho abrindo suas portas para nos receber. E agradeço às crianças que aceitaram conversar conosco, tão honestas e sensíveis como a infância merece ser.

Agradeço, sobretudo, a Deus por colocar em minha vida as pessoas certas quando mais precisei. Que os frutos deste trabalho me permitam fazer florescer algo imbuído de sentido divino, que transcenda o senso de dever.

Obrigada!

RESUMO

Este trabalho investigou as percepções de crianças de 9 a 12 anos, estudantes do Ensino Fundamental, sobre sua responsabilidade social em relação à escola. Para compreender melhor o constructo da responsabilidade social no contexto escolar brasileiro, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove estudantes em três escolas públicas paranaenses. Os padrões identificados tornaram possível estabelecer relações entre os discursos dos estudantes e a literatura especializada, enfatizando a interpretação das crianças sobre sua participação social na escola. Nesta pesquisa descritiva quali-quantitativa, as entrevistas transcritas passaram por análise de conteúdo utilizando o software MAXQDA, o que levou à produção das categorias de agência cívica e manifestações interpretativas da responsabilidade social, além de categorias associadas à influência da autoridade dos adultos e a princípios morais de justiça e cuidado presentes nos discursos dos participantes. Esta pesquisa visa atender à demanda por mais conhecimento sobre a responsabilidade social de estudantes nas escolas brasileiras, podendo oferecer uma base inicial para ampliar a compreensão do desenvolvimento cívico.

Palavras-chave: Responsabilidade social, Desenvolvimento cívico, Agência.

ABSTRACT

This work investigated the perceptions of children from 9 to 12 years old, elementary school students, about their social responsibility in relation to school. To better understand the construct of social responsibility in the Brazilian school context, semi-structured interviews were carried out with nine students in three public schools in Paraná. The identified patterns made it possible to establish relationships between the students' perceptions and the specialized literature, emphasizing the children's interpretation of their social participation at school. In this qualitative-quantitative descriptive research, the transcribed interviews content was analyzed by the MAXQDA software, which led to the production of civic agency categories and interpretative manifestations of social responsibility, as well as categories associated with the influence of adult authority and principles morals of justice and care present in the speeches of the participants. This research aims to meet the demand for more knowledge about the social responsibility of students in Brazilian schools, offering an initial basis for expanding the understanding of civic development.

Key-words: Social responsibility, Civic development, Agency.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	43
FIGURA 2 – EXEMPLO DE INTER-RELAÇÃO DE CATEGORIAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO (E1P2).....	46
FIGURA 3 – EXEMPLO DE INTER-RELAÇÃO DE CATEGORIAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO (E3P1).....	46
FIGURA 4 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS SUBCATEGORIAS <i>AGÊNCIA CÍVICA</i> E <i>INTERPRETAÇÕES</i>	50
FIGURA 5 – COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DA CATEGORIA <i>MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL</i> ENTRE OS PARTICIPANTES.....	53
FIGURA 6 – COMPARATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DA CATEGORIA <i>MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL</i> ENTRE AS ESCOLAS.....	53
FIGURA 7 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS SUBCATEGORIAS <i>MEDIAÇÃO DE AUTORIDADE</i> E <i>ORIENTAÇÕES DOS ADULTOS</i>	54
FIGURA 8 – CATEGORIA <i>INFLUÊNCIA DE ADULTOS</i> NAS MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	58
FIGURA 9 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS SUBCATEGORIAS DE <i>DIREÇÃO</i> DA RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	59
FIGURA 10 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS SUBCATEGORIAS DE <i>SENDO MORAL</i> PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	65
FIGURA 11 – MAPA CONCEITUAL DOS RESULTADOS.....	67

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA AMOSTRA TOTAL.....	40
TABELA 2 – SUBCATEGORIAS DAS MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	43
TABELA 3 – CATEGORIAS QUALITATIVAS DAS MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	47
TABELA 4 – PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA DE <i>AGÊNCIA CÍVICA</i> E <i>INTERPRETAÇÕES</i> DE RESPONSABILIDADE SOCIAL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CATEGORIAS IDENTIFICADAS EM CADA ENTREVISTA.....	51
TABELA 5 – CORRELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS <i>MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL</i> E <i>INFLUÊNCIA DE ADULTOS</i>	55
TABELA 6 – CORRELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS <i>MANIFESTAÇÕES</i> E <i>DIREÇÃO</i> DA RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	60
TABELA 7 – CORRELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS <i>MANIFESTAÇÕES</i> DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E <i>SENSO MORAL</i>	66

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	14
2.1	RESPONSABILIDADE SOCIAL	14
2.2	INFLUÊNCIAS CONTEXTUAIS SOBRE A RESPONSABILIDADE SOCIAL	15
2.3	SENSO MORAL DE JUSTIÇA E CUIDADO NA RESPONSABILIDADE SOCIAL	19
2.3.1	JUSTIÇA.....	22
2.3.2	CUIDADO E COMPAIXÃO.....	26
2.4	A RESPONSABILIDADE SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO CÍVICO	28
3	ABORDAGEM DO PROBLEMA E OBJETIVOS.....	37
4	MÉTODO.....	38
4.1	TRIAGEM DE PARTICIPANTES	38
4.2	PARTICIPANTES.....	40
4.3	INSTRUMENTOS.....	41
4.3	PLANO DE ANÁLISE DE DADOS.....	42
5	RESULTADOS.....	50
5.1	MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL	50
5.2	INFLUÊNCIA DE ADULTOS.....	54
5.3	DIREÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL	59
5.4	SENSO MORAL.....	65
6	DISCUSSÃO	67
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	79

ANEXO A – PROTOCOLO DE PESQUISA SOBRE COMO ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMPREENDEM A RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	90
ANEXO B – SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS.....	93

1 APRESENTAÇÃO

Em uma manhã fria, durante o intervalo, a diretora caminha observando o comportamento dos alunos. Está chovendo, então as crianças não podem ir ao pátio. Todas compartilham o refeitório e os corredores. Agitadas sobre o piso molhado, requerem mais cuidado dos profissionais da escola para manter sua segurança. “Não corram!”, diz a diretora para um grupo que passa ao seu lado a uma velocidade alarmante. “Olha a bola na janela!”, orienta uma das inspetoras a outro grupo que brincava perto demais das salas. Os brinquedos espalhados pelos corredores obrigam as crianças a pularem por eles para evitar pisá-los. Duas crianças brigam por um carrinho. Elas gritam irritadas, e a diretora se aproxima. Mal se encaminha para a dupla, e uma criança correndo finalmente cai às suas costas. Por sorte, não se machuca. O intervalo se arrasta.

Neste cenário caótico, algumas crianças são mais responsáveis. Elas parecem perceber que a diretora e as inspetoras estão preocupadas, talvez até ansiosas, e obedecem. Evitam correr, ajudam a recolher os brinquedos, brincam de modo mais contido para evitar que alguém se machuque. Se veem colegas brigando, interferem de modo apaziguador ou atuam como olheiras para chamar um adulto. De alguma forma, sentem-se responsáveis por não dificultar ainda mais o trabalho de cuidá-las; sentem-se motivadas a serem colaborativas.

A cena revela o cotidiano de crianças em idade escolar e de equipes inteiras dedicadas a mantê-las seguras em condições muitas vezes adversas. Inspirada em um dos contextos observados durante a coleta de dados desta pesquisa, a cena descrita ressalta a importância de desenvolver nas crianças um senso coletivo de cuidado dirigido a si mesmas, aos outros e ao patrimônio da escola; uma responsabilidade que engloba sua participação social. Como ocorre este processo? Como crianças entendem a sua responsabilidade e como aprendem a agir assim na escola?

A responsabilidade social implica sentir-se responsável pelas próprias decisões e ações, confiável para os outros e capaz de agir em questões sob seu controle (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011). Sendo a escola um ambiente no qual ocorre também a aprendizagem de habilidades socioemocionais voltadas ao pleno exercício da cidadania (BNCC, 2018), é importante incentivar a responsabilidade social por meio da oferta de condições favoráveis, como a confiança social e oportunidades de atuação responsável.

Segundo Flanagan (2003b), a confiança social se constrói quando há uma expectativa geral de que as pessoas sigam as regras, o que incentiva o espírito cooperativo e a vontade de

participar da governança de um lugar percebido como de sua pertença. Para que essa expectativa se construa, a confiança social se fundamenta na crença de que a maioria das pessoas é justa, prestativa e confiável. Isso significa dizer que a escola deve ser um espaço onde se desenvolve uma perspectiva positiva da humanidade, por meio de ações nas quais as crianças compreendam que sua participação é importante e sintam que não estão sozinhas.

A oferta de oportunidades de atuação responsável socialmente envolve a compreensão de que a escola é um espaço democrático, no qual os alunos são orientados a participar ativamente com suas opiniões e atitudes. Para Campbell (2008), um conjunto de abordagens curriculares é necessário para ofertar essas oportunidades, incluindo um clima de sala de aula positivo para discutir eventos atuais, atividades extracurriculares e simulações que promovam o engajamento cívico no ambiente escolar.

Outras formas de aprender a responsabilidade social, segundo Wray-Lake e Syvertsen (2011), são ter contato com modelos de comportamentos pró-sociais e receber orientações explícitas de como praticá-la. Por isso, sendo dever da educação “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), pode-se compreender a escola não apenas como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da responsabilidade social, mas também como um espaço no qual desenvolvê-la implica cumprir seu ideal.

A responsabilidade social é reconhecida como um importante indicador de maturidade psicossocial (GREENBERGER, 1984), de bem-estar (ROSSI, 2001), de ações pró-sociais e cívicas (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011), além de um elemento crucial para uma sociedade cívica vibrante (YOUNISS; YATES, 1997), evidenciando-se como um importante objeto de estudos na área da Educação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL

A responsabilidade social, compreendida como “um conjunto de valores ou compromissos pessoais direcionados para melhorar a comunidade e a sociedade” (WRAY-LAKE; SYVERTSEN; FLANAGAN, 2016, p. 130), apresenta-se cada vez mais entre os objetivos de diferentes contextos. No âmbito do desenvolvimento socioemocional, por exemplo, a responsabilidade social reflete preocupações do indivíduo que vão além de desejos, necessidades ou ganhos pessoais (GALLAY, 2006), revelando-se como um fator relevante para a construção de relacionamentos e comunidades mais fortes (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011).

Por essa razão, a responsabilidade social pode ser assumida como uma orientação de valor pró-social que leva o indivíduo a buscar construir relações democráticas com os outros e agir segundo princípios morais de cuidado e justiça, podendo se engajar inclusive em ações cívicas (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011). Sendo a responsabilidade social um senso de dever ou obrigação de contribuir para um bem maior (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011), isto é, para a qualidade das relações e dos contextos nos quais o indivíduo se insere, observa-se seu desenvolvimento como um valor pessoal que se manifesta nas crenças e no modo como ele interage com as outras pessoas (GALLAY, 2006). Esse processo pode ser entendido à luz do que apontam Wray-Lake e Syvertsen (2011, p. 12) sobre a responsabilidade social implicar se sentir responsável por suas decisões e ações, de modo que pessoas socialmente responsáveis tornam-se agentes ativas em seu próprio desenvolvimento, “imbuídas do dever de agir em bases morais e pró-sociais”.

Objeto de estudo de diversas pesquisas, a responsabilidade social é associada a comportamentos que se configuram como objetivos de aprendizagem nos contextos formais (escola) e informais (família e sociedade) da Educação, tais como: seguir regras para o bem do grupo, apoiando o bem-estar dos outros (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011); ter compaixão, tolerância, justiça e preocupação com os outros (GALLAY, 2006; SERPELL, 2011); voluntariar-se em ações sociais (PRATT; HUNSBERGER; PANCER; ALISAT, 2003), votar (CAPRARA; SCHWARTZ; CAPANNA; VECCHIONE; BARBARANELLI, 2006), praticar o ativismo político (MAYTON; FURNHAM, 1994), expressar comportamentos pró-ambientais (VERPLANKEN; HOLLAND, 2002), apresentar menor uso de substâncias

(WRAY-LAKE; MAGGS; JOHNSTON; BACHMAN; O'MALLEY; SCHULENBERG, 2012) e constituir uma identidade moral (HARDY; WALKER; OLSEN; WOODBURY; HICKMAN, 2014).

Para Wray-Lake, Syvertsen e Flanagan (2016, p. 131), “a responsabilidade social tem sido principalmente transversal e considerada um preditor de outros resultados”. Por esse motivo, essas autoras defendem a necessidade de promover o desenvolvimento de valores de responsabilidade social nos diferentes contextos humanos.

2.2 INFLUÊNCIAS CONTEXTUAIS SOBRE A RESPONSABILIDADE SOCIAL

Para o desenvolvimento humano, família e escola são contextos fundamentais. Embora seja possível entendê-los de modo individual, é preciso observar esses contextos associadamente devido à função que compartilham na socialização e educação na infância (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Cada vez mais pesquisas apontam família e escola como contextos determinantes para a aprendizagem de competências socioemocionais e para reduzir diferentes problemas de comportamento (BARBOSA et al., 2011; O'CONNOR; MCCARTNEY, 2006; SILVER et al., 2005), tornando possível compreendê-los como ambientes nos quais crianças e adolescentes aprendem e exercitam habilidades que favorecem relacionamentos positivos, isto é, que “contribuem para o bem-estar” (SELIGMAN, 2019, p. 32).

A respeito do contexto escolar, especificamente, pesquisas apontam, por exemplo, que o clima escolar é determinante para o bem-estar geral dos estudantes (THAPA; COHEN; GUFFEY; HIGGINS-D'ALESSANDRO, 2013). Para compreender essa correlação convém considerar que o clima escolar é o “conjunto de percepções em relação à instituição de ensino” (VINHA et al., 2016), incluindo como fatores: i) a estrutura pedagógica, administrativa e disciplinar; e ii) os relacionamentos interpessoais entre todos os agentes que a compõem (estudantes, famílias, professores, colaboradores, gestores...). Essa percepção a respeito da atmosfera da escola é individual e influencia o quanto crianças e adolescentes, por exemplo, se sentem seguros em confiar nos professores e nos demais profissionais que nela atuam.

Essas descobertas evidenciam a necessidade de iniciativas que viabilizem reduzir as variadas manifestações da violência escolar, como formas de investir na qualidade do clima escolar. São exemplos dessas manifestações a vitimização entre pares e o bullying, sendo importante considerar que ambas produzem consequências diretas sobre o ajustamento social e

o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes (CUNHA, 2009, 2012). Nesse sentido, quanto mais a escola investe em projetos e iniciativas pedagógicas com a finalidade de ofertar um modelo de educação integral, mais ela dialoga com as necessidades da sociedade civil.

A teoria do clima escolar autoritativo, de Konold e Cornell (2015) – pautada nos estudos de Diana Baumrind (1966) sobre os estilos parentais –, analisa a relação entre o suporte e a estrutura disciplinar da escola. Enquanto o suporte se refere ao modo como a escola “responde às necessidades dos estudantes (e outros membros) sobre cuidado e apoio, a estrutura disciplinar refere-se à implementação justa e consistente das regras na escola” (AMARAL; CUNHA; BOUERI; SANTO, 2021). O clima escolar autoritativo relaciona-se, de modo crescente, a resultados positivos observados tanto nos estudantes quanto na escola. Segundo Amaral et al. (2021, p. 4),

Pesquisas anteriores indicam que ambientes com clima escolar autoritativo apresentam índices mais baixos de vitimização entre pares (AMARAL; CUNHA; SANTO, 2019; BERG; CORNELL, 2016) e geralmente estão associados a uma escola percebida pelos alunos como acolhedora e segura (FISHER et al., 2018), relações professor-aluno positivas e maiores relatos de aceitação de regras na escola (BERG; CORNELL, 2016). Essa teoria aponta que as escolas devem trabalhar no sentido de aprimorar tanto sua estrutura disciplinar de uma forma mais justa, quanto a qualidade das relações entre professores, outros profissionais e alunos (CORNELL; HUANG, 2016).

Por sua vez, o estudo longitudinal de Cunha et al. (2021) ressalta a relação entre clima escolar e responsabilidade social, demonstrando que a escola capaz de oferecer um senso de ordem e conexão, com professores que utilizam estratégias específicas para desenvolvimento socioemocional dos estudantes (favorecendo a regulação emocional e a gestão de conflitos), pode promover a responsabilidade social motivando o seguimento de regras e o trabalho individual para o bem do grupo. Nesse sentido, a “responsabilidade social internalizada serve como um possível mecanismo sustentável de combate a comportamentos agressivos” (CUNHA et al., 2021, p. 12).

Pode-se compreender, portanto, que o desenvolvimento da responsabilidade social depende especialmente do contexto no qual o indivíduo está inserido. Para Braithwaite (1989), na perspectiva da criminologia, a motivação da responsabilidade social é associada ao desejo do indivíduo de evitar o ressentimento e a decepção das pessoas que mais lhe importam (família, amigos ou autoridades de sua comunidade). Assim, ao agir de modo irresponsável socialmente, se esse indivíduo experimentar a censura e punição de pessoas que não lhe são importantes, sua tendência é estabelecer relações com outros que compartilhem posições e atitudes semelhantes, podendo se vincular a pares desviantes.

Observa-se, então, que o contexto promove ou inibe o desenvolvimento da responsabilidade social, a depender da qualidade das relações nele vividas. O estudo de Cunha et al. (2021) reitera essa compreensão ao demonstrar equilíbrio entre o papel do contexto e a agência cívica. Na amostra deste estudo, envolvendo estudantes do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, constatou-se que a responsabilidade social individual do estudante é influenciada por estratégias de desenvolvimento socioemocional aplicadas pelos professores, pela estrutura disciplinar da escola e pelo suporte social encontrado na sala de aula. Por fim, os resultados indicaram que a responsabilidade social medeia os efeitos de um clima escolar positivo, levando à redução da frequência de agressão.

A descoberta desse estudo vem ao encontro da perspectiva de Braithwaite (1989) que, à luz da criminologia, afirma que as escolas têm a função de criar ambientes nos quais todos se sintam valorizados e respeitados, com expectativas claras. Para o autor, ao responder a ações prejudiciais ou ofensivas praticadas pelos estudantes, a escola deve fazê-lo apresentando oportunidades para reintegrá-los a uma rede social afetiva. Pode-se compreender, então, ser fundamental que o ambiente escolar ofereça descrições explícitas de suas normas, de modo que as sanções para seu descumprimento, além de previamente descritas, tenham como função não apenas punir, mas principalmente manter os envolvidos incluídos.

Nesse contexto, vale ressaltar o estudo longitudinal de Wray-Lake, Syvertsen e Flanagan (2016), com mais de três mil adolescentes, que investigou o desenvolvimento dos valores de responsabilidade social e sua relação com ativos ecológicos¹ na família, escola, comunidade e relações entre pares. As pesquisadoras observaram que os valores de responsabilidade social diminuíram significativamente dos 9 aos 16 anos, antes de se estabilizarem no final da adolescência. Entre seus achados, identificaram que compaixão familiar e clima democrático, solidariedade escolar, conexão com a comunidade e amizade confiável são indicativos de mudanças pessoais nos valores de responsabilidade social. São, portanto, fatores que fornecem suporte para o papel dos ativos ecológicos no desenvolvimento da responsabilidade social. Os resultados reiteram o que afirmam Gunnoe, Hetherington e Reiss (1999) sobre relacionamentos caracterizados por apoio, respeito mútuo e confiança construírem a responsabilidade social.

¹ Termo cunhado pelas pesquisadoras para se referirem a um subconjunto de características contextuais e relacionais positivas dos sistemas de socialização.

O declínio dos valores de responsabilidade social, segundo a pesquisa de Wray-Lake, Syvertsen e Flanagan (2016), foi associado à percepção dos adolescentes sobre suas famílias e escolas. Sendo essas as instituições onde mais aprendem valores de responsabilidade social, quando percebidas como hostis, os adolescentes tendem a priorizar interesses pessoais em detrimento de questões sociais e morais.

Na perspectiva bioecológica, de Bronfenbrenner (2011), a interação entre os múltiplos níveis do contexto e deles com o sujeito ativo em seu desenvolvimento influencia diretamente a qualidade das condições de capacitação, adaptação e crescimento a que este sujeito teve acesso. O desenvolvimento da responsabilidade social, nesse sentido, é compreendido de modo individual e contextual, isto é, dependente de habilidades individuais e de ambientes que a validem ao mesmo tempo. Na idade escolar, principalmente no Ensino Fundamental, os ambientes mais determinantes são aqueles que se compõem de agentes primários de socialização: escola e família.

Segundo o estudo de Wray-Lake e Syvertsen (2011), quando professores esperam e apoiam comportamentos socialmente responsáveis em sala de aula, os estudantes expressam-se mais dispostos a atender a essas expectativas colaborando para o bem-estar uns dos outros, seguindo regras para o bem do grupo e confiando na autoridade dos adultos para obter orientação e ajuda. Pode-se dizer, assim, que um ambiente escolar que ofereça de modo equilibrado estrutura disciplinar e suporte – elementos que correspondem a um clima escolar autoritativo – é ideal para que os estudantes identifiquem com clareza as regras e sejam acompanhados com o adequado monitoramento de adultos sensíveis às perspectivas deles (CUNHA; AMARAL; MACEDO, 2019).

Quando professores utilizam estratégias de desenvolvimento socioemocional e revelam-se autoridades confiáveis, os estudantes passam a demonstrar sua conexão com a escola. Segundo Amaral (2020), essa conexão é observável nos estudantes, por exemplo, quando estabelecem relações positivas com os colegas e os profissionais da Educação com os quais convivem; quando vivem relações de proximidade e interdependência com outras pessoas; quando expressam habilidades sociais; e quando gostam do lugar onde estão.

Por sua vez, os valores familiares, compreendidos por Flanagan e Tucker (1999) como a maneira de os pais moldarem ou interpretarem o mundo para seus filhos e, particularmente, a maneira de interpretarem as relações entre si e os outros no mundo, influencia diretamente o desenvolvimento da responsabilidade social. No estudo desses autores com adolescentes, para identificar o ponto de vista deles a respeito de problemas sociopolíticos como desemprego, pobreza e falta de moradia, a responsabilidade social refletiu uma ética familiar de compaixão

em relação aos outros. Valores familiares de compaixão e ética, portanto, apresentaram-se correlacionados com o bem comum e objetivos de vida mais altruístas (FLANAGAN; TUCKER, 1999).

2.3 SENSO MORAL DE JUSTIÇA E CUIDADO NA RESPONSABILIDADE SOCIAL

Neste estudo, conforme mencionado, a responsabilidade social é compreendida como uma orientação de valor pró-social que leva à construção de relações democráticas com os outros (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011). É possível dizer, portanto, que a responsabilidade social se relaciona com comportamentos pró-sociais guiados por um senso moral de justiça e cuidado (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011), expressados em um contexto no qual esses comportamentos são incentivados. Cabe então refletir sobre como esse senso moral poderia ser uma força motivacional para o exercício da responsabilidade social.

Para La Taille (2002, p. 16), a moral se define por “um conjunto de regras restritivas da liberdade individual, de caráter obrigatório, cuja finalidade é garantir a harmonia do convívio social”. Nesse sentido, a moral não pode dispensar o conceito de dever.

Mesmo as éticas que incluem ações auto-referenciadas (*self-regarding*), como por exemplo a coragem de enfrentar as agruras da vida ou virtudes como humildade e temperança, mesmo tais éticas, dizíamos, não podem fazer abstração do fato de que certas condutas revestem o caráter da obrigatoriedade, como “não devo matar”, “não devo maltratar” (deveres negativos), “devo ajudar quem passa necessidade” (dever positivo) etc. (LA TAILLE, 2002, p. 119)

O sentimento de dever pode ser interpretado como o sentimento de que certas coisas devem ser feitas, por menor que seja o benefício pessoal delas. A noção de dever moral remete àquilo que se faz por obrigação, portanto, àquilo que está intrínseco na motivação que acompanha qualquer ação. A relevância desse conceito se fundamenta no fato de que apenas o efeito da ação, sem considerar sua motivação, torna inútil o senso de dever. Isso implica dizer que mesmo uma ação topograficamente considerada responsável socialmente, como ajudar alguém em necessidade, se motivada por interesses pessoais, como obter privilégios de recompensa, é desvinculada da noção de dever moral. La Taille (2002, p. 120) reitera: “Admitamos então que, se uma pessoa age ‘bem’ para obter algum lucro pessoal, para manter amizades interessantes, para obter glória etc., ela não age por dever. Em compensação, se ela age pelo bem de outrem, a noção de dever se coloca”.

A noção de dever moral, nesse sentido, se expressa como a obrigação que se sobrepõe, inclusive, a sentimentos negativos que o outro desperta. Caso sentimentos positivos em relação ao outro fossem necessários para uma ação responsável socialmente, e para outras consideradas virtuosas, então a motivação poderia ser fragilizada na interação com desconhecidos ou, pior, com aqueles que despertassem sentimentos negativos, como raiva ou inveja. La Taille (2002, p. 121-122) colabora com essa reflexão ao assinalar: “Se todos amassem a todos, a moral, o dever, não seriam necessários. Eles são necessários justamente porque tal amor não é universal, e nem pode ser”. A responsabilidade social, portanto, implica ações de contribuição à comunidade e sociedade, ainda que o outro a ser beneficiado não desperte inclinação para ajudá-lo.

A responsabilidade social, portanto, envolve valores do universalismo, como a justiça e benevolência, encontrados em uma dimensão de valor mais ampla de autotranscendência (SCHWARTZ, 1992). Assim, a responsabilidade social oferece importantes percepções sobre como os indivíduos se veem em relação aos outros, compreendidos aqui não apenas como aqueles com os quais o indivíduo convive (amigos e família), mas também desconhecidos, outras espécies e o meio ambiente (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011).

Nessa perspectiva colabora a teoria do desenvolvimento do raciocínio moral segundo Lawrence Kohlberg (1927-1987), que ocorre em seis estágios agrupados em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Estes estágios “são de raciocínio de justiça, e não de emoções ou ações” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26), e dependem das transformações evolutivas das estruturas cognitivas do ser humano. O nível pré-convencional abrange os estágios 1 e 2: no estágio 1, denominado de moralidade heterônoma, o indivíduo obedece às regras para evitar punições; no estágio 2, denominado de individualismo, ele apresenta um raciocínio egocentrado, isto é, voltado apenas aos seus próprios interesses. O nível convencional, por sua vez, inclui os estágios 3 e 4: no estágio 3, o indivíduo se preocupa em atender às expectativas dos outros; no estágio 4, ele age buscando manter a ordem social, cumprindo as regras propostas pelas autoridades e compreendendo que este é um dever coletivo. O nível pós-convencional, por fim, compreende os estágios 5 e 6: no estágio 5, o indivíduo passa a finalmente entender direitos e deveres de um ponto de vista que busca a reciprocidade; no estágio 6, mais evoluído, ele age guiado por princípios éticos universais, fundamentado em valores, e não mais em regras sociais.

Apesar de esses estágios apresentarem uma evolução do raciocínio moral, Kohlberg (1992) também definiu dois estilos de juízo moral: o estilo A refere-se a uma orientação heterônoma da moralidade, que se baseia nas regras e relações com autoridades; o estilo B, por

sua vez, refere-se a uma orientação autônoma da moralidade, mais voltada aos princípios de justiça, igualdade e reciprocidade.

Neste processo evolutivo da moralidade, é importante compreender o papel das autoridades que descrevem e monitoram o cumprimento das regras, visto que a criança necessariamente dependerá delas para alcançar um estilo moral autônomo (DUSKA; WHELAN, 1994). Nesse sentido, conforme já mencionado, reitera-se a relevância de um clima escolar autoritativo, isto é, com estrutura disciplinar e suporte adequados, para que os estudantes mantenham uma percepção positiva de seus professores e de outros agentes da Educação com os quais convivem (CUNHA; AMARAL; MACEDO, 2019). Em um contexto escolar com tais características, favorece-se o desenvolvimento de um raciocínio moral autônomo.

No raciocínio moral heterônomo, uma vez que há preocupação com a obediência aos agentes que instituem as regras, experimenta-se o sentimento de “obrigatoriedade”. Isso porque os conteúdos eleitos para a moral pessoal são aqueles dominantes na comunidade, de modo que o indivíduo concebe a si mesmo como um representante dela. Quando o indivíduo heterônomo cumpre certas regras por respeito, e não temor, às autoridades que as impuseram, é possível assumir que a confiança adquire papel fundamental para sua entrada no universo moral. Evidentemente, a confiança é experimentada apenas quando as autoridades são concebidas pelo indivíduo como “boas” (TUGENDHAT, 1993).

Vale dizer que o indivíduo com raciocínio moral autônomo, quando alcança elevado nível de maturidade moral, “também é inspirado pelo sentimento de obligatoriedade, mas elege a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais” (LA TAILLE, 2006, p. 59). Nesse sentido, concebe a si mesmo como representante da humanidade, e não apenas de sua comunidade. As regras e normas são, portanto, avaliadas não apenas na regulação que impõem aos relacionamentos de uma comunidade, mas de todos os seres humanos.

Percebe-se, assim, que o indivíduo com raciocínio moral autônomo passa a buscar relações de reciprocidade, pois o respeito, de unilateral na moral de orientação heterônoma, torna-se mútuo, “e a autoridade é substituída pela noção de justiça, que pressupõe a igualdade das pessoas perante suas leis” (LA TAILLE, 2002, p. 125). No desenvolvimento da responsabilidade social, relações positivas orientadas por um senso moral de justiça e cuidado são centrais.

2.3.1 Justiça

Para a reflexão sobre a justiça colabora a hipótese de Lerner (1980) a respeito da crença no mundo justo, que se refere ao entendimento de que “as pessoas têm o que merecem e merecem o que têm” (MODESTO; PILATI, 2017, p. 764). A função dessa crença é adaptativa, de modo que as pessoas apresentam diferentes reações para mantê-la quando confrontadas com injustiças observadas ou vividas. Diante de uma indignação moral, por exemplo, elas podem procurar “restaurar a justiça”, se possível, compensando as vítimas; podem também sentir desdém pelas vítimas; ou podem, segundo Dalbert e Donat (2015), adotar sistemas cognitivos para justificar os fatos no caso de ser inviável restaurar a justiça (culpando as vítimas, por exemplo). Esse processo cognitivo, chamado de assimilação da injustiça, visa manter a crença de que o mundo é justo, evitando o sentimento de injustiça.

A crença no mundo justo é associada à defesa da justiça, comportamental ou cognitivamente, e ao bem-estar das pessoas (DALBERT; DONAT, 2015). Essa crença, no entanto, motiva a compreensão de que as boas ações, nesse mundo justo, são recompensadas, de modo que as más ações são punidas. Assim, as pessoas tendem a crer que resultados positivos, como sucesso ou boas oportunidades, são obtidos apenas por pessoas boas e, inversamente, que resultados negativos acontecem com pessoas más. Pode-se assumir que as crenças de justiça foram postuladas como adaptativas para lidar com as dificuldades do dia a dia, servindo como uma proteção da injustiça.

O desenvolvimento da crença no mundo justo é gradual e ocorre sob a influência do contexto. Sua origem ancora-se na confiança, uma vez que a criança recebe das figuras de autoridade de sua família, escola e comunidade descrições que relacionam certos comportamentos a recompensas a longo prazo (NASCIMENTO, 2016). Assim, a criança passa a controlar sua necessidade de satisfação imediata conforme aumenta a sua crença de que o mundo, sendo um lugar justo, recompensará seus esforços como prometido. No decorrer da aquisição de habilidades cognitivas, a criança passa a observar que comportamentos “bons” nem sempre são recompensados, assim como há comportamentos “maus” que permanecem impunes.

No âmbito escolar, segundo pesquisas, a crença dos estudantes no mundo justo influencia a percepção deles a respeito do clima escolar e do comportamento dos professores (DONAT; GALLSCHUTZ; DALBERT, 2017; DONAT; WOLGAST; DALBERT, 2018; PETER; DALBERT, 2010; entre outras), o que demonstra que a experiência deles com a justiça fora da escola influencia seus comportamentos dentro dela. Da mesma forma, pesquisas

apontam que a escola influencia diretamente a confiança dos estudantes na justiça (CORREIA; DALBERT, 2007), por isso é esperado que seja um ambiente justo para favorecer experiências que fortaleçam as crenças deles no mundo justo (PETER; DALBERT, 2010).

A pesquisa de Thomas, Santo e Cunha (2019), por exemplo, reitera que o contexto escolar é uma agência socializadora capaz de construir a cosmovisão dos estudantes sobre a justiça. Esse achado, envolvendo 122 escolas brasileiras, demonstrou que o clima escolar molda as percepções de justiça dos estudantes. Os pesquisadores indicaram como fatores preditivos da crença no mundo justo a percepção dos estudantes sobre quão justas eram as regras escolares, a qualidade do relacionamento entre pares e as técnicas de aprendizagem socioemocional desenvolvidas pelos professores. Apontaram, ainda, a bidirecionalidade entre a crença do mundo justo e o contexto escolar como uma informação que torna necessário à escola definir suas expectativas de justiça em relação aos estudantes.

Vale ressaltar que a crença no mundo justo pode ser pessoal ou geral. A perspectiva pessoal se consolida a partir de experiências individuais com a justiça, respondendo à pergunta: “Quanto o mundo é justo para mim?”. A perspectiva geral, por sua vez, responde à pergunta: “Quão justo é o mundo?”. Pesquisas apontam que a crença no mundo justo pessoal está associada ao bem-estar subjetivo e à esperança sobre o futuro, assim como apresenta associação negativa com problemas de saúde mental e sentimentos de exclusão (CORREIA; KAMBLE; DALBERT, 2009; DALBERT, 1999; HOOLIHAN; THOMAS, 2020; DALBERT; SÖREN, 2017). Ainda, segundo o estudo de Fox, Elder, Gater e Johnson (2010), a alta crença no mundo justo pessoal reduz a tolerância a delitos graves e aumenta a propensão de enfrentar agressores. A crença no mundo justo geral, por outro lado, não é um preditor tão destacável de resultados adaptativos (BEGUE; MULLER, 2006). Pode-se entender essa afirmativa ao considerar que a crença no mundo justo pessoal é construída segundo as próprias experiências do indivíduo, o que influenciará mais fortemente sua percepção.

Ainda, como apontam Furnham e Procter (1989), convém considerar haver a crença no mundo injusto. Nesse viés, o mundo não é considerado ordenado, e sim arbitrário. Considerada uma percepção autodefensiva, reflete-se em comportamentos motivados por interesses pessoais que se sobrepõem à obrigatoriedade de seguir regras coletivas (DALBERT; LIPKUS; SALLEY; GOCH, 2001). Evidências indicam que a crença no mundo injusto está associada a sintomas depressivos, à sensação de que os estressores diários são ameaçadores, e não apenas desafiantes, e à falta de satisfação com a vida (BENSON; RITTER, 1990; DALBERT, 1998; TOMOKA; BLASCOVICH, 1994).

A responsabilidade social manifesta-se por meio de ações orientadas pelo senso de justiça e cuidado, sendo possível dizer que esse senso de justiça encontra suas raízes na crença no mundo justo. Isso implica dizer que o contexto é relevante para o desenvolvimento da crença no mundo justo, especialmente o pessoal. O clima escolar autoritativo, por exemplo, favorece a sensação de segurança (GREGORY et al., 2010), essencial para moldar as expectativas individuais de justiça. Um ambiente escolar que oferece estrutura disciplinar e suporte, investindo em práticas de desenvolvimento socioemocional, eleva a probabilidade de os estudantes acreditarem que suas vidas são justas, tornando-os mais propensos a defender a justiça e atuar com liderança pró-social (LEADBEATER; THOMPSON; SUKHAWATHANAKUL, 2016).

Algumas considerações, no entanto, se fazem necessárias. A crença no mundo justo, segundo Furnham e Procter (1989), também parece associada a posicionamentos políticos conservadores, com baixo desejo de mudar o mundo – afinal, entende-se que ele é justo. Ainda, embora seja indicativa da obrigação de uma pessoa de se comportar de forma justa, favorecendo a confiança de que ela será tratada com justiça pelos outros (DALBERT, 2001), quando a crença no mundo justo é ameaçada, as pessoas podem restabelecê-la por meio da culpabilização ou depreciação das vítimas por seus infortúnios (LERNER; SIMMONS, 1966). Atribuir culpa à vítima permite manter distantes preocupações com a própria segurança, evitando-se reconhecer que a aleatoriedade de eventos pode atingir a todos. No contexto de sociedades desiguais e subdesenvolvidas, por exemplo, Furnham (2003) destaca a tendência de se acreditar que os pobres têm menos porque merecem menos. A crença no mundo justo, nesse sentido, poderia servir para justificar a injustiça.

Observando que valores podem ser compreendidos como prioridades pessoais amplas que orientam crenças e comportamentos (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011), torna-se relevante refletir sobre a importante interação da crença no mundo justo com valores de universalismo e benevolência, conhecidos como valores de autotranscendência. Estes valores são especialmente relacionados ao exercício da responsabilidade social por enfatizarem relações de equidade entre as pessoas e a preocupação com seu bem-estar (CAPRARA; ALESSANDRI; EISENBERG, 2012).

Esses valores de autotranscendência foram descobertos por Schwartz (1994) quando identificou uma estrutura universal de valores que reflete duas dimensões opostas: conformismo *versus* abertura para novas experiências e autotranscendência *versus* autoaprimoramento. Para o presente estudo interessa a última dimensão, pois os valores de autotranscendência (universalismo e benevolência) são frequentemente associados a

comportamentos pró-sociais e de amabilidade (CAPRARA; STECA, 2007; SCHWARTZ, 2010), que estimulam o exercício da responsabilidade social. São, portanto, contraditórios aos valores de autoaprimoramento, descritos pelo pesquisador como autorrealização e domínio social, que se voltam à busca do próprio sucesso e ao poder sobre os outros (SCHWARTZ, 1992, 1994). Em seus achados, Schwartz argumentou que autoaprimoramento e autotranscendência são opostos porque quando são priorizados os valores de um, ocorre o comprometimento do outro, isto é, quando se investe na realização pessoal ou no domínio social, priorizar a igualdade e o bem-estar dos outros torna-se inviável (FLANAGAN et al. 2005).

Devido à correlação dos valores de autotranscendência com a pró-sociabilidade, segundo Flanagan e colaboradores (2005), nota-se que eles contribuem para a autorregulação emocional e a expressão de comportamentos empáticos. Para as autoras, por meio da promoção de habilidades empáticas, fomenta-se a pró-socialidade. Nesse caso, confiar na própria capacidade de sentir empatia pelos outros, isto é, ter crenças de autoeficácia empática, é um fator determinante para expressar comportamentos que visem atender às necessidades de compreensão, conforto e apoio aos outros (FLANAGAN et al., 2005). Ainda, para as autoras, os valores de autotranscendência de um sujeito podem ser reforçados pela confiança que as pessoas depositam nele, por sua capacidade de ajudar e sustentar outros em necessidade, o que reciprocamente colabora para que esse sujeito perceba a si mesmo como agradável e capaz de atender às necessidades dos outros.

Observa-se, então, a necessidade de assumir a empatia como uma das habilidades precursoras da responsabilidade social, uma vez que é a base emocional para cuidar dos outros (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011). Considerando que a empatia é a “capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 86), pode-se assumi-la como fundamental à construção de relações positivas e, especialmente, ao ajustamento social como fator preventivo “da agressão e do comportamento antissocial” (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 132).

Na empatia encontra-se o pilar para o senso de dever moral que a responsabilidade social demanda, uma vez que “a empatia é imprescindível para a existência do comportamento moral, podendo ser considerada a base (...) [dela]” (ROCHA, 2011, p. 69-70). Pode-se entender essa afirmativa ao avaliar que a ausência de empatia “possibilita comportamentos antissociais e violentos, pois indivíduos não empáticos não têm seus comportamentos sob controle de

consequências que ferem ou fazem o outro sofrer” (ROCHA, 2011, p. 73). A empatia, então, favorece a promoção de habilidades pró-sociais necessárias ao exercício da responsabilidade social, fortalecendo no indivíduo valores de autotranscendência que orientam comportamentos de ajuda ao próximo.

2.3.2 Cuidado e compaixão

Sendo a responsabilidade social expressa por meio de comportamentos orientados por um senso moral de justiça e cuidado, colabora para essa reflexão a ética do cuidado proposta por Carol Gilligan, que defendeu em sua obra *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*, em 1982, o modo feminino de conceber a moralidade. A filósofa e psicóloga questionava as concepções éticas até então apresentadas, focadas apenas nos princípios universais, ressaltando que a ética deveria abordar também a responsabilidade nas relações. Segundo Gilligan (1997), o imperativo moral das mulheres “é uma ordem para cuidar dos outros, uma responsabilidade de discernir e aliviar os problemas reais”. Assim, as mulheres tendem a se preocupar com o sofrimento que suas decisões podem trazer aos outros, de modo que suas escolhas em dilemas morais não são totalmente orientadas pelo reclame de direitos.

Gilligan não propõe que a ética do cuidado se sobreponha ou substitua a ética da justiça, como denominou a moralidade masculina, e sim que a “voz moral feminina” seja igualmente considerada. Essas moralidades, portanto, são para ela complementares, “apesar de ambas originarem inicialmente a tensão entre direitos e responsabilidade no desenvolvimento humano” (KUHNEN, 2010, p. 160). A ética da justiça valoriza os direitos individuais e a lógica, enquanto a ética do cuidado valoriza os relacionamentos comunitários e as emoções (ZOBOLI, 2004). Nesse sentido, quando o cuidado é expresso em ações pró-sociais que equilibram o interesse por defender direitos e preservar a qualidade das relações, a responsabilidade social se faz notar. Para Kim, Lee e Kim (2013), indivíduos com forte responsabilidade social apresentam comportamento ético de cuidado com o outro, ainda que desconhecido.

Embora a ética do cuidado proposta por Gilligan encontre pontos de convergência com a responsabilidade social, algumas críticas a essa teoria precisam ser consideradas. Segundo Antony (2012), o modelo moral das vozes diferentes entre homens e mulheres pode fortalecer estereótipos de gênero, uma vez que se assenta na ideia de que o papel natural da mulher é cuidar dos outros. A essa crítica, Gilligan (2011) defende-se ao explicar que sua teoria não

apoia qualquer essencialismo de gênero, pois diferentes sujeitos possuem vozes distintas e não precisam necessariamente se restringir a elas, podendo sempre agir entorno de problemas morais de formas diversas. O problema, neste caso, está na sociedade que, mantendo uma ordem de vida baseada no gênero, não incentiva homens e mulheres a serem livres no exercício de diferentes vozes morais. Sobre isso, Kuhnén (2014, p. 3) sintetiza: “Ambos [homens e mulheres] são livremente capazes da justiça, da autonomia e do cuidado responsável nas relações”.

Sendo o cuidado uma expressão da responsabilidade social, a compaixão pode ser compreendida de um modo complementar. Segundo Sprecher e Fehr (2005), a compaixão é um conjunto de sentimentos, cognições e comportamentos que expressam cuidado, preocupação e ternura ao outro, próximo ou não, orientando-se para prestar apoio, ajuda e compreensão, principalmente quando se identifica uma situação de sofrimento ou necessidade. Neste sentido, a compaixão se baseia na conexão e na afeição (FEHR, 1988), fortalecendo-se quando envolve pessoas com quem se construiu um vínculo afetivo (BERSCHIED; WALSTER, 1978).

Para Underwood (2009), ser compassivo implica valorizar o outro, compreendê-lo em suas necessidades e emoções, envolvendo-se emocionalmente e expressando uma receptividade que assegura o acolhimento. A compaixão não se resume a ser o suporte social de alguém. Estar disponível para ser procurado quando alguém precisa é uma atitude reativa, dependente da aproximação do outro para o suporte social acontecer (KNOBLOCH; WHITTINGTON, 2002); a compaixão, por sua vez, é proativa (SPRECHER; FEHR, 2005), vai ao encontro do outro ao perceber que ele precisa.

Jazaieri (2017) define a compaixão com base em quatro componentes: ela envolve ter consciência do sofrimento do outro (componente cognitivo), sentir-se emocionalmente movido pelo sofrimento (componente afetivo), ter o desejo de aliviar esse sofrimento (componente intencional) e, por fim, ter a capacidade de responder ou a prontidão para ajudar a aliviar esse sofrimento (componente motivacional). Nessa perspectiva, a compaixão pode ser compreendida como uma expressão do cuidado que pode, eventualmente, levar a um comportamento cooperativo e altruísta (JINPA, 2010, 2015; JINPA; WEISS, 2013).

A responsabilidade social compreendida como uma orientação de valor que leva à expressão de comportamentos pró-sociais (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011), portanto, apresenta seu desenvolvimento associado à identidade moral, definida por Hart e Fegley (1995) como a presença de valores morais de cuidado e defesa do bem-estar do outro. Observa-se que

justiça, ética, cuidado, empatia, colaboração, universalismo e benevolência, por exemplo, são valores que, quando desenvolvidos, fortalecem e expressam a responsabilidade social de uma pessoa.

2.4 A RESPONSABILIDADE SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO CÍVICO

A responsabilidade social está enraizada nas relações com os outros, sendo fortalecida pela necessidade fundamental do ser humano de pertencer a algo maior do que ele (BAUMEISTER; LEARY, 1995). Isso significa que a experiência de conexão com os outros, vendo-se como parte de uma entidade maior, é essencial para que a responsabilidade se estenda para além de si mesmo (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011).

Esta autopercepção de pertença a uma coletividade é pré-requisito para o exercício da agência cívica. Boyte (2009) define a agência cívica como o poder de agir como um grupo organizado de cidadãos, algo possível somente quando os próprios cidadãos reconhecem este poder compartilhado. Segundo o autor, o agenciamento cívico corresponde a estes esforços coletivos e auto-organizados para resolver problemas e ter iniciativas de melhorias públicas em ambientes abertos, sem roteiros prévios rígidos, o que permite relacionar a agência cívica à responsabilidade social.

Para Boyte (2009, p. 1), o cidadão que exerce sua agência cívica assume-se e atua como “cocriador de um modo de vida democrático”, atento aos “aspectos produtivos, participativos e distributivos da política”. Pode-se considerar, então, que essa perspectiva mais humanizada de sua atuação social se apresenta ao indivíduo como uma oportunidade de assumir maior protagonismo em sua realidade, evitando omissões ou até mesmo o desconhecimento de seus direitos.

A agência cívica é uma alternativa de práticas e conceitos emergentes de participação social. Em seu artigo *Against the current: developing the civic agency of students*, em 2008, Boyte problematizou contextos que prejudicam a aprendizagem da agência cívica. Enquanto pesquisas apontam como essencial para o desenvolvimento da responsabilidade social a explicitação de regras, conforme apresentado, Boyte (2008) levantou, por exemplo, a preocupação de que viver em um mundo hiper-regulado, com “manipulações ocultas, programas padronizados, mobilizações de massa e burocracias”, pode restringir a agência cívica das pessoas. Essa hiper-regulação com base em normas morais e legais leva as pessoas a não

exercitarem sua própria criticidade em relação aos acontecimentos, dificultando o desenvolvimento cívico e o agenciamento.

Prosseguindo em sua crítica, Boyte (2008) reflete: “Dada a esta erosão [do agenciamento], não é de se admirar que os nossos alunos se sentem impotentes para mudar instituições que parecem ter vida própria, mesmo que as patologias institucionais insultem seus valores e padrões básicos”. A agência cívica depende de uma leitura pessoal do sujeito sobre suas próprias capacidades de transformação social, porém de modo inter-relacionado e interdependente com a ação cívica coletiva. Isso implica dizer que a agência cívica, entendida como meio pelo qual valores e ações de responsabilidade social são expressos, é determinante para que práticas cívicas se desenvolvam com a consciência de que produzem benefícios ao coletivo.

O prejuízo causado por esta hiper-regulação do meio ao desenvolvimento cívico também pode ser observado quando intervenções passam a remover as possibilidades de agência cívica sob a alegação de que os indivíduos são incapazes de se organizar sozinhos, sendo necessário que autoridades externas assumam a responsabilidade de organizá-los (OSTROM, 2007). Intervenções constantes de lideranças externas reduzem as oportunidades de aprendizagem do agenciamento cívico, desconsiderando que a gestão dos bens comuns apresenta vantagens em termos de sustentabilidade, eficiência e equidade quando realizada com uma governança descentralizada com alta participação popular (MCGINNIS; BALDWIN; THIEL, 2020).

Para a aprendizagem da agência cívica, portanto, é preciso que a escola ofereça aos estudantes mais oportunidades de participação social individual e coletiva. Neste processo é relevante ampliar o conhecimento político, de modo a promover os valores de responsabilidade social por meio das conexões diretas entre o conteúdo acadêmico e os problemas da comunidade. O agenciamento cívico necessita de um conjunto de competências e habilidades voltadas à realização de ações coletivas confiantes, imaginativas e independentes de roteiros preexistentes, pois envolvem a liberdade criativa que torna os estudantes agentes de sua própria aprendizagem (BOYTE, 2008).

Neste processo, a responsabilidade social pode ser compreendida não apenas como uma expressão do desenvolvimento cívico, mas uma parte integrante dele, fazendo-se notar por meio de ações cívicas que revelam o nível de agenciamento das pessoas. Na perspectiva desta importante aprendizagem, pesquisas indicam que a parentalidade democrática e os laços familiares positivos estão associados à responsabilidade social (GUNNOE;

HETHERINGTON; REISS, 1999; LENZI; VIENO; SANTINELLO; NATION; VOIGHT, 2013), e mais amplamente ao engajamento cívico (BEBIROGLU; GELDHOF; PINDERHUGHES; PHELPS; LERNER, 2013; DUKE; SKAY; PETTINGELL; BOROWSKY, 2009; FLETCHER; ELDER; MEKOS, 2000). Nesse sentido, a literatura aponta que o engajamento cívico dos pais é um forte indicador do engajamento cívico dos filhos (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011), o que se pode observar no comportamento mais politicamente ativo de crianças cujos pais regularmente modelam discursos democráticos e cívicos (VERBA; BURNS; SCHLOZMAN, 2003). Da mesma forma, quando no ambiente escolar os professores modelam práticas democráticas, incentivando o diálogo e mantendo um clima de sala de aula cooperativo, os estudantes apresentam-se mais inclinados a se envolverem em atividades cívicas (CAMPBELL, 2008; TORNEY-PURTA, 2002) como expressões de responsabilidade social.

O engajamento cívico compreende comportamentos, valores e conhecimentos (AMNÅ, 2012; SHERROD; LAUCKHARDT, 2009) cujo fundamento está nas experiências cotidianas vividas com as pessoas nos diferentes contextos, como família, escola e comunidade, incluindo relações diretas com situações de injustiça e aplicação de leis (YOUNISS et al., 2002). Neste sentido, a participação cívica requer um conhecimento geral da estrutura do governo e do processo político (FURNHAM; STACEY, 1991), adquirido, por exemplo, por meio dos esforços de uma pessoa para promover o bem público, podendo envolver organizações não governamentais e o voluntariado informal (BOWYER; KAHNE, 2020).

Para Metzger, Syvertsen, Oosterhoff, Babskie e Wray-Lake (2016), o comportamento cívico pode ser observado em atividades comunitárias e políticas, como o voluntariado e serviço comunitário; o comportamento político, como a votação; movimentos sociais, como participações em protestos políticos; e atividades ambientais ou de conservação. Tendo em vista que muitas dessas atividades não são acessíveis diretamente por crianças e adolescentes sem o incentivo e a mediação de adultos, é preciso considerar que a idade limita quais atividades cívicas e políticas esses públicos têm a oportunidade de participar.

Por esse motivo, a escola, a família e a comunidade são responsáveis por ofertar experiências de aprendizagem que levem à formação de crenças e ao exercício de atitudes necessárias à ação cívica, como uma preparação para atividades obrigatórias de cidadania (como a votação) ou voluntárias. Metzger e Smetana (2010) destacam que essa compreensão cívica crescente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da identidade cívica individual, sendo um antecedente do comportamento cívico posterior.

Para que ações cívicas sejam praticadas no ambiente escolar, portanto, oferecer oportunidades de agenciamento cívico é essencial. Segundo Bowyer e Kahne (2020), que estudaram os efeitos da oferta de oportunidades para a aprendizagem cívica, as escolas desempenham um papel importante como uma das agentes primárias de socialização ao apresentar normas participativas entre os estudantes, isto é, que incentivem a colaboração deles em sua construção. Outros estudos também indicaram que expor os estudantes à discussão de questões controversas, em um clima de sala de aula cooperativo, promove a participação cívica (CAMPBELL, 2008; KAHNE; SPORTE, 2008; TORNEY-PURTA, 2002), essencial para o fortalecimento da responsabilidade social.

Neste contexto, é importante considerar que o comportamento cívico e a responsabilidade social são mutuamente influentes: uma pessoa pode se comprometer com ações cívicas como exercício de sua responsabilidade social tanto quanto ações cívicas podem desenvolver a responsabilidade social (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011). A aprendizagem de comportamentos cívicos acontece na medida em que são comunicados valores de responsabilidade social ou outros que incentivam relações positivas diárias (GRUSEC; GOODNOW, 1994).

Ainda assim, é claro, valores nem sempre conduzem à ação. Para Wray-Lake e Syvertsen (2011), obstáculos podem prejudicar a prática de ações cívicas, como dificuldades para incluir na rotina essas ações devido às demandas diárias, necessidades básicas que precisam ser priorizadas, contextos nos quais a competição e a concorrência são mais valorizadas ou até mesmo a falta de oportunidades. Ainda segundo as autoras, mesmo quando ações cívicas são praticadas, apenas aquelas motivadas por cuidado e justiça podem ser associadas ao exercício da responsabilidade social.

Sobre isso, convém ressaltar que o engajamento cívico apresenta correlação positiva com a responsabilidade social e compaixão principalmente em uma tradição cívica republicana, que vincula os próprios interesses ao bem comum e enfatiza os ideais democráticos de igualdade, justiça social e preocupação com os outros (FLANAGAN, 2003a). Em contraste, culturas sociopolíticas de tradição liberal, que enfatizam direitos, liberdade e conquistas pessoais, tendem a fortalecer concepções de democracia que culpabilizam indivíduos pobres, desempregados ou sem moradia por suas questões sociais (FLANAGAN; TUCKER, 1999), reduzindo a prática de ações cívicas, especialmente daquelas motivadas pelos valores da responsabilidade social.

Entendendo que a participação cívica é resultado de uma escolha pessoal diante de um contexto que oportuniza experiências de engajamento cívico, é preciso avaliar quais estímulos motivacionais estão sendo ofertados na escola para promover a adesão a uma atividade cívica específica, como ajudar os outros e contribuir para a qualidade dos serviços da escola, além de quais são as aptidões individuais que podem estimular um indivíduo a atingir esses objetivos por meio de engajamento cívico (METZGER et al., 2016). Neste sentido, a participação cívica pode ser considerada uma expressão da cidadania, indicando a necessidade de uma educação voltada para a prática cidadã no contexto em que a escola está inserida. Considere o exemplo:

Em uma sala de aula, cerca de 35 estudantes discutem as consequências do aquecimento global. A professora de Ciências orienta a atividade em grupos, pedindo aos estudantes que elaborem uma redação sobre como ações governamentais poderiam ajudar a reduzir os danos que as intensas mudanças climáticas provocam para a humanidade. Ao lado da escola, há a nascente de um rio importante para a cidade. Suas encostas estão poluídas, e a população ao redor costuma lançar nele o seu lixo doméstico. A atividade leva os estudantes a se centrarem na exigência de leis mais rigorosas para punir as indústrias que não investem em meios de produção sustentável. Não há uma motivação para que pensem sobre os problemas ambientais de sua própria comunidade.

Esse cenário é bastante comum, e infelizmente repete-se com frequência nas escolas. Segundo o Pew Research Center (2018), junto a outros catorze países, no Brasil, a participação política dos cidadãos se resume ao voto. Considerando que no Brasil o comparecimento eleitoral é obrigatório, esse resultado torna-se ainda mais preocupante, apontando para um escasso engajamento cívico. Ainda, segundo o estudo *Panorama Político 2022: O cidadão e o Senado Federal*, realizado pelo DataSenado em parceria com a Universidade de Brasília (DATASENADO, 2022), 47% dos 5.850 brasileiros entrevistados (acima de 16 anos) afirmaram ter pouco ou nenhum interesse por política. O estudo indicou que entre os motivos para este desinteresse há o baixo nível de conhecimento sobre o sistema político do Brasil e o fato de a Educação Básica não oferecer informações claras sobre o tema. Nota-se, assim, a necessidade de a escola oferecer uma educação cívica mais eficiente, promovendo habilidades e valores que levem ao desenvolvimento de uma cidadania mais ativa, principalmente contextualizada na realidade dos estudantes.

O engajamento cívico, segundo Alencar e Paraíso (2018, p. 68), “está associado às ações voltadas para o aprimoramento da vida cívica, política e social da comunidade (local ou nacional) na qual o indivíduo está inserido”. Nesse sentido, atividades escolares como a descrita no exemplo podem não oferecer condições suficientes para os estudantes engajarem-se

civicamente. Elas auxiliam, sim, no desenvolvimento da participação política, que corresponde a um dos elementos centrais do engajamento cívico.

A participação política, de acordo com Kaase e Marsh (1979), pode ser entendida como ações voluntárias que visam influenciar o sistema político. Interessar-se por políticas públicas e propostas políticas de melhoria social, por exemplo, é essencial para uma prática cidadã atenta à gestão pública e ao modo como ela afeta a qualidade de vida das diferentes populações. É parte do comportamento engajado civicamente, sem dúvida. Para que o engajamento cívico seja observado em todo o seu potencial sociotransformador, porém, é necessário também levar os estudantes a analisarem seus próprios contextos socioculturais e ambientais, observando as necessidades deles e mobilizando-se com o objetivo de atendê-las.

Para que a escola seja um espaço de educação cívica, capaz de desenvolver em seus estudantes comportamentos engajados civicamente e de ativa participação política, é importante investir em metodologias que incentivem seu olhar sensível não apenas aos problemas nacionais ou globais, mas também àqueles que atingem diretamente suas comunidades. Assim, a escola poderá se tornar um ambiente que constrói redes interpessoais de confiança, convidando à cidadania como expressão da responsabilidade social.

Evelina Dagnino, em sua obra *Meanings of citizenship in Latin America* (2005), comenta as redefinições históricas de cidadania na América Latina, mencionando sua origem associada a processos de democratização ocorridos desde a década de 1980 nos países latino-americanos. Sobre o Brasil, a pesquisadora aponta que a cidadania inicialmente foi utilizada como uma estratégia das classes dominantes do Estado para garantir maior integração social, tendo em vista que esta era uma condição legal e política necessária para implementar o capitalismo. Neste caso, para “ter direito a direitos”, os cidadãos precisavam priorizar trabalhos formalmente registrados – a cidadania estaria, então, diretamente relacionada com a Consolidação das Leis do Trabalho, em 1943. Muito antes disso, na ocasião de o Brasil proclamar-se República, o poder privado dos latifundiários exercido em seus domínios rurais foi convertido em poder político no Estado brasileiro que emergia – uma espécie de “cidadania concedida”, quando direitos são concebidos como “favores” e fortalecem uma cultura de autoritarismo social.

Desta cidadania que não atende a todos, segundo Dagnino (2005), surge a necessidade de uma redefinição conceitual. Para a pesquisadora, esse autoritarismo social que prevalece hoje passou a se evidenciar como causa da desigualdade social e subordinação política, de modo

que a luta para “ter direito a direitos” se popularizou. Cidadania, hoje, é um conceito articulado com movimentos sociais e de Direitos Humanos, manifestando-se como um campo ético-político que permeia cada vez mais áreas da sociedade. Dagnino (2005, p. 7-8) sintetiza:

A luta pela cidadania apresentou-se assim como um *projeto para uma nova sociabilidade*: um formato mais igualitário das relações sociais em todos os níveis, novas regras de convivência em sociedade (negociação de conflitos, novo sentido de ordem pública, de responsabilidade pública, novo contrato social), e não apenas para a incorporação ao sistema político em sentido estrito. Um formato mais igualitário das relações sociais em todos os níveis implica o reconhecimento do outro como portador de interesses válidos e de direitos legítimos. Implica também uma dimensão pública da sociedade onde os direitos podem se consolidar como parâmetros públicos para a interlocução, o debate e a negociação de conflitos, possibilitando a reconfiguração de uma dimensão ética da vida social. Tal projeto desestabiliza não apenas o autoritarismo social como o modo básico de ordenamento social na sociedades latino-americanas, mas também discursos neoliberais mais recentes que constroem o interesse privado como medida para tudo, obstruindo assim as possibilidades de uma dimensão ética da vida social (Telles, 1994).

Em vários países, para preparar os estudantes a uma atuação cidadã responsável na sociedade global moderna, iniciativas vêm sendo denominadas de educação para a cidadania global (*global citizenship education* – GCE). Davies (2008) afirma que não há um consenso sobre quais conteúdos orientados globalmente deveriam compor o currículo escolar, porém Goren e Yemini (2017) comentam que os conteúdos associados à GCE são frequentemente compreendidos “como uma resposta direta dos sistemas educacionais à natureza da força de trabalho moderna e globalizada [...] ou às mudanças sociais provocadas por processos globais mais amplos, como a imigração”.

Considerando que na formação de um sujeito responsável socialmente é preciso auxiliá-lo a reconhecer suas próprias capacidades de transformar sua realidade, a GCE amplia esta realidade a uma dimensão global, favorecendo um sentimento de pertença não apenas local ou nacional, mas mundial. Segundo a Oxfam (2022), a cidadania global visa incentivar estudantes a desenvolverem o conhecimento, as habilidades e os valores de que precisam para se envolverem com o mundo, fortalecendo “a crença de que todos nós podemos fazer a diferença”. Neste sentido, para a Oxfam (2022), educar para a cidadania global não implica adicionar assuntos ao currículo, mas estruturar a aprendizagem de modo que os estudantes possam viver a experiência de ir além da escola, alcançando a comunidade à qual pertencem. Esta estruturação ocorreria em sala de aula através do currículo existente ou de novas atividades, como projetos interdisciplinares.

Duas abordagens associadas ao trabalho orientado à educação para a cidadania global são destacadas por Dill (2013): a abordagem de competências globais, com o objetivo de

desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para competirem na sociedade global; e a abordagem da consciência global, que busca proporcionar “uma orientação global de empatia e sensibilidade cultural, decorrentes de valores e pressupostos humanísticos”. O autor destaca, ainda, que os professores costumam aplicar essas abordagens de acordo com suas próprias percepções sobre o futuro de seus estudantes.

A cidadania global vem sendo interpretada segundo três conceitos (VEUGELERS, 2011): i) cidadania global aberta, que valoriza a interdependência entre os Estados-nação e a diversificação cultural; ii) cidadania global moral, que visa à igualdade e aos Direitos Humanos, enfatizando a responsabilidade global; e iii) cidadania global sociopolítica, cujo objetivo é mudar o equilíbrio do poder político em prol da igualdade e da diversidade cultural. Apesar de suas claras contribuições para uma perspectiva cidadã ampliada, é importante mencionar que a educação para a cidadania global é criticada por alguns teóricos por suas bases ocidentais (ANDREOTTI, 2006), pois depende de uma interpretação de direitos em conexão com realidades sociopolíticas.

A cidadania, portanto, está ligada ao surgimento dos Estados modernos, nos quais se definem e se exercem os deveres e direitos cidadãos, ou seja, está ligada ao reconhecimento de uma determinada comunidade de vida social que é política e regulada juridicamente. Portanto, tem uma dupla face: a individual e a grupal ou comunitária. E tem um duplo significado: um apela para sua condição jurídica, de origem latina, como reconhecimento formal dos direitos das pessoas, de caráter mais político, e outro entende o cidadão como partícipe da sociedade, orientação que vem da tradição grega e que se desenvolveu sobretudo na tradição mais comunitária do republicanismo (CORTINA, 1997, p. 36).

Expressar responsabilidade social, portanto, envolve ações de exercício da cidadania como a defesa de direitos, a participação social, o engajamento cívico e o cuidado com o meio do qual se faz parte. Uma educação voltada à cidadania, por sua vez, é também uma educação preocupada em favorecer o desenvolvimento cívico. Este processo é viabilizado por um modelo de educação com foco na virtude cívica, que, segundo Peterson (2020, p. 145), orientada pelos preceitos aristotélicos, defende “uma relação mutuamente benéfica e de apoio (ou mesmo corrosiva em constituições deficientes) entre o cidadão individual e a comunidade social”.

Peterson (2020, p. 148), em seu estudo sobre as críticas à educação do caráter nas escolas (*Character education, the individual and the political*), afirma que os indivíduos estão intimamente conectados com suas associações sociais, de modo que a relação entre cidadão e comunidade “não é aquela em que o primeiro é subordinado à segunda (não é totalitário), mas

é aquela em que os cidadãos participam por meio de engajamento ativo e deliberativo, expressando seu caráter”. Nesse sentido, as condições de criticidade de cada indivíduo sobre o meio e sobre suas próprias capacidades afetam o nível e a qualidade de sua participação na comunidade, influenciando a estabilidade da comunidade como um todo. Em outras palavras, segundo Peterson (2020, p. 148), na educação de caráter neo-aristotélico, “a mutualidade entre o caráter dos cidadãos e o caráter da comunidade é fundamental”.

Valores de responsabilidade social, portanto, estão intrínsecos no modo como a pessoa interage com o meio, com sua comunidade e com seus deveres sociais. Bondade, compaixão, justiça e outras expressões do agir responsável socialmente “se conectam às comunidades mais amplas nas quais os cidadãos existem e interagem” (PATERSON, 2020, p. 150). Da mesma forma, em uma relação mútua, o Estado político e a Constituição impactam o caráter individual dos cidadãos.

(...) pelo menos parte da razão pela qual ensinamos as crianças a serem gentis e honestas (por exemplo) é porque elas vivem em uma sociedade democrática na qual as disposições para serem gentis e honestas são valorizadas (se nem sempre alcançadas), onde há um consenso geral de que, sem certos níveis de bondade e honestidade, o projeto democrático ficará pior ou entrará em colapso total. Em outras palavras, os fatores políticos mais amplos que influenciam nossos compromissos e entendimentos de determinadas capacidades morais estão sempre em jogo, seja conscientemente ou não. Uma condição necessária, mas nem sempre presente, da educação do caráter é precisamente que ela permite que as crianças examinem e discutam virtudes como bondade e honestidade, incluindo como elas se relacionam com a vida democrática em geral (incluindo quaisquer tensões que surjam). (PATERSON, 2020, p. 150)

Entende-se, assim, que os valores de responsabilidade social residem entre as raízes do desenvolvimento cívico. E este desenvolvimento na infância pode ser mais bem viabilizado promovendo oportunidades de interação com o meio, na qual as crianças possam compreender suas próprias capacidades de participação social vendo-se em seus próprios contextos como mutuamente influentes.

3 ABORDAGEM DO PROBLEMA E OBJETIVOS

Observando-se a relevância de se compreender melhor o constructo da responsabilidade social no contexto escolar, propõe-se como questão norteadora deste estudo: Como os estudantes entendem sua responsabilidade social na escola?

A partir dos dados coletados, os padrões identificados tornaram possível estabelecer relações entre os discursos dos participantes e a literatura científica. Esta pesquisa busca atender à demanda por mais conhecimento sobre a responsabilidade social de estudantes nas escolas brasileiras, podendo oferecer uma base inicial para ampliar a exploração do tema.

O objetivo geral deste trabalho é examinar as percepções de crianças de 9 a 12 anos, estudantes do Ensino Fundamental, sobre sua responsabilidade social em relação à escola, e avaliar possíveis influências no desenvolvimento dela. Este estudo também se organizou entorno dos objetivos específicos:

- Investigar como a criança percebe sua participação social na escola.
- Investigar como a criança identifica e expressa suas responsabilidades na escola.
- Identificar padrões que sugerem categorias de responsabilidade social no discurso da criança.
- Investigar o papel da escola na aprendizagem da responsabilidade social, ofertando oportunidades ou orientações explícitas.
- Apontar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da responsabilidade social na escola.

4 MÉTODO

4.1 TRIAGEM DE PARTICIPANTES

Esta pesquisa envolveu participantes de três escolas cadastradas no Programa DIGA, desenvolvido pelo Laboratório Interagir, pertencente ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. O Programa DIGA², “que busca fortalecer os comportamentos socialmente responsáveis entre crianças, enfocando a promoção de comunidades que respondem à vitimização entre pares e ensinam liderança pró-social” (LABORATÓRIO INTERAGIR, 2022), é uma adaptação brasileira do Programa WITS, desenvolvido originalmente no Canadá e hoje adaptado também para os Estados Unidos. Organizado entorno do acróstico DIGA (Dialogue, Ignore, Ganhe distância e Ache ajuda), que indica as quatro estratégias para a resolução pacífica de conflitos no ambiente escolar, o programa oferece treinamento para as escolas participantes capacitando-as a “mudar as abordagens da comunidade para construir relacionamentos saudáveis e prevenir o bullying e a vitimização entre pares” (LABORATÓRIO INTERAGIR, 2022).

As escolas cadastradas no Programa DIGA comprometem-se a colaborar na coleta de dados para avaliar o impacto da versão brasileira do programa. Por meio de questionários que as famílias, os estudantes e todos os colaboradores das escolas respondem, é possível precisar e acompanhar a evolução e influência do Programa DIGA nas escolas. Por isso, as famílias e os responsáveis pelos estudantes dessas escolas assinam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que autoriza coletas periódicas de dados, desde que em sintonia com os propósitos do Programa DIGA.

A presente pesquisa se enquadrou como uma das atividades desenvolvidas pelo Laboratório Interagir, uma vez que explora um dos constructos principais do Programa DIGA: a responsabilidade social no espaço escolar. Por este motivo, não foi necessário o uso de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido específicos para os estudantes. Porém, antes da coleta de dados, foi obtido o consentimento por escrito das diretoras das escolas selecionadas.

Com a finalidade de diversificar os participantes, foram selecionadas três escolas públicas, cada um localizada em um dos municípios paranaenses: Araucária, Almirante Tamandaré e Piraquara. Os critérios para a escolha das escolas foram: conveniência, a oferta

² Para saber mais sobre o Programa DIGA, acesse: <https://programadiga.com.br/>.

de Ensino Fundamental Anos Iniciais (devido à necessidade de os participantes terem entre 9 e 12 anos) e a facilidade de comunicação a distância durante a pandemia da Covid-19. Entrou-se em contato via WhatsApp com as diretoras responsáveis por essas escolas para apresentar a pesquisa e convidá-las a participar permitindo entrevistas com crianças de 9 a 12 anos de idade. A adesão foi consensual e uma visita foi realizada em cada escola com o objetivo de coletar os dados, processo realizado durante o horário de aula por meio de um questionário semiestruturado com duração aproximada de 20 minutos.

Em cada escola, os entrevistadores (pesquisadora e colega de apoio) foram recepcionados pela diretora, que apresentou o ambiente e ofereceu todas as condições para a boa condução das entrevistas. Os entrevistadores foram apresentados apenas às turmas com crianças entre 9 e 12 anos (4º e 5º anos), ocasião na qual esclareceram sua presença e informaram que vieram convidá-las para participar de uma entrevista. A seleção das crianças ocorreu por conveniência, configurando uma amostragem não probabilística. A maioria das crianças foi escolhida pelos professores sem a presença dos entrevistadores, seja porque estavam dispostas a participar, seja porque podiam se ausentar da aula sem prejuízo à sua aprendizagem (algumas tinham concluído suas atividades, por exemplo), seja por qualquer outro critério de seleção que não foi levantado. Apenas na primeira escola onde se realizaram as entrevistas quatro crianças, aproximadamente, foram selecionadas pelos entrevistadores, sem interação prévia, por se expressarem interessadas em participar. Isso ocorreu por ser a primeira experiência de coleta de dados *in loco*, uma vez que não houve estudo piloto com crianças no ambiente escolar devido ao tempo disponível para esta etapa do estudo. Nas entrevistas seguintes, sem a oferta de nenhum critério específico, solicitou-se que os professores escolhessem as crianças para a entrevista e as enviassem uma a uma.

Antes da entrevista, que se realizou individualmente com cada criança em uma sala à parte, eram oferecidas informações a respeito da pesquisa. Esclarecia-se à criança que sua participação era voluntária e poderia ser interrompida por ela a qualquer momento (conferir ANEXO A – PROTOCOLO DE ENTREVISTA), e pedia-se autorização para gravação em áudio. O assentimento oral foi obtido de todos os participantes.

4.2 PARTICIPANTES

Na primeira escola visitada, em Araucária – PR, foram entrevistadas seis crianças (três do sexo masculino e três do sexo feminino) entre 8 e 12 anos de idade. Na segunda escola visitada, em Almirante Tamandaré – PR, foram entrevistadas cinco crianças (três do sexo masculino e duas do sexo feminino) entre 10 e 13 anos. E na terceira escola visitada, em Piraquara – PR, foram entrevistadas cinco crianças (quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino) entre 9 e 11 anos.

Por não estar dentro da faixa etária estabelecida para o estudo, a entrevista com a criança de 8 anos foi desconsiderada. Desconsiderou-se também a segunda entrevista realizada porque o estudante em questão havia ingressado apenas há duas semanas na escola, de modo que suas observações sobre as relações sociais neste espaço eram ainda preliminares.

Devido ao limitado tempo disponível, foram selecionadas para análise as três primeiras entrevistas de cada escola, totalizando uma amostra por conveniência de nove crianças participantes (cinco do sexo masculino e quatro do sexo feminino), entre 9 e 12 anos (média = 10,33; desvio padrão = 0,86). Apenas uma das participantes era do 4º ano, enquanto os demais cursavam o 5º ano. A análise descritiva da amostra pode ser observada na TABELA 1.

TABELA 1 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA DA AMOSTRA TOTAL

Características	N	%
Sexo		
Feminino	4	44
Masculino	5	56
Idade		
9	1	11
10	5	56
11	2	22
12	1	11
Ano escolar		
4º ano	1	11
5º ano	8	89

NOTA: n = 9.

FONTE: A autora (2022).

Pode-se observar que, embora relativamente pequena, a amostra se distribuiu entre os sexos feminino (44%) e masculino (56%), mantendo-se predominantemente com a idade de 10 anos e cursando o 5º ano do Ensino Fundamental.

4.3 INSTRUMENTOS

Para a realização deste estudo, elaborou-se uma entrevista semiestruturada (ANEXO A): parte dela composta por um roteiro-base com onze perguntas, e outra parte composta por interrogativas à medida que se recebiam as respostas dos entrevistados. Para a elaboração das onze perguntas, utilizou-se como base a Revisão de Literatura para nortear aspectos a serem explorados sobre o constructo da responsabilidade social. Ainda, foram avaliados itens já utilizados em diferentes pesquisas sobre a responsabilidade social, tais como:

- a) **Base de dados do Laboratório Interagir**, que reúne o resultado de coletas anuais realizadas nas escolas cadastradas no Programa DIGA. Para medir especificamente a responsabilidade social, os formulários apresentam frases sobre as quais os estudantes precisam selecionar entre quatro opções: Discordo muito/Nada importante; Discordo/Pouco importante; Concordo/Importante; Concordo muito/Muito importante. Ao todo, são sete itens sobre crenças de responsabilidade social, cinco itens sobre valores de responsabilidade social e seis itens sobre contribuição social/engajamento.
- b) **Padrões de desempenho da Colúmbia Britânica (BC PERFORMANCE STANDARDS, 2020)**, oferecidos pelo governo para uso voluntário nas escolas e disponibilizados em *site* oficial. Avaliou-se a ficha de trabalho para a escala de responsabilidade social, na qual professores do Ensino Fundamental devem registrar suas expectativas de aprendizagem em relação aos alunos considerando quatro aspectos deste constructo: Contribuição para a sala de aula e comunidade escolar; Resolução pacífica de problemas; Valorização da diversidade e defesa dos Direitos Humanos; e Exercício democrático de direitos e responsabilidades.
- c) **Dez competências gerais da Educação Básica (BNCC, 2018)**, que orientam uma prática educativa voltada à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades e à formação de atitudes e valores – principalmente as competências 1, 7, 8, 9 e 10, que podem ser interpretadas à luz da responsabilidade social.

A entrevista incluía também perguntas de aquecimento com o propósito de estabelecer com os entrevistados uma relação de confiança, deixando-os mais à vontade para responderem às questões seguintes. Neste aquecimento buscava-se saber um pouco sobre a rotina dos entrevistados, com quem moravam e se conviviam com animais de estimação, o que permitia observar também a linguagem mais adequada a ser utilizada com cada criança.

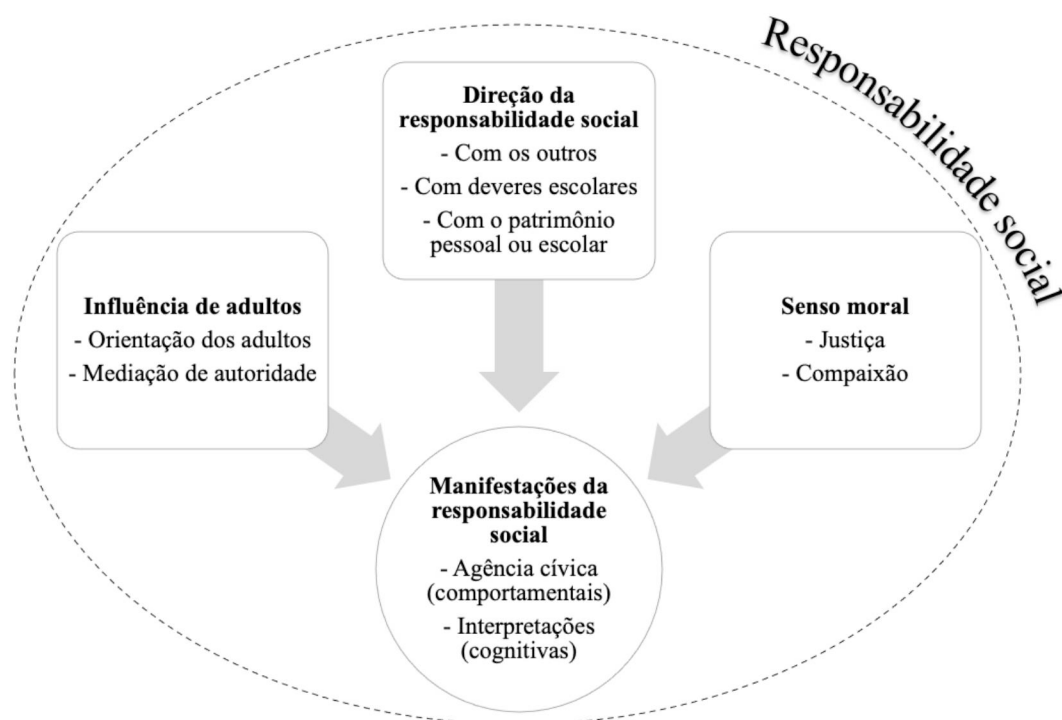
A entrevista foi gravada utilizando-se um aparelho celular da marca Apple, modelo iPhone 7Plus. Dados pessoais dos entrevistados, como nome, data de nascimento e ano/turma foram coletados em folhas de registro.

4.3 PLANO DE ANÁLISE DE DADOS

O presente estudo, configurando-se como uma pesquisa descritiva quali-quantitativa, envolveu o uso do aplicativo *on-line* oTranscribe para a transcrição das entrevistas gravadas. O aplicativo permitia reduzir a velocidade da gravação para que a transcrição pudesse ser realizada com mais fidedignidade e agilidade. As transcrições em Word foram, então, transferidas para o software MAXQDA (versão 2022), específico para pesquisas qualitativas e de métodos mistos. Para o processo de categorização, as entrevistas transcritas foram analisadas de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), obedecendo aos critérios de análise de conteúdo categorial (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021).

Ao definir uma categoria, considerou-se a orientação de Marinotti (2000) sobre a necessidade de estabelecer a unidade de registro, isto é, seu início e seu término, processo importante para a quantificação da categoria em questão. Buscou-se então relacionar cada unidade de registro com as características do objeto de estudo e com os objetivos da análise (BARDIN, 2011), resultando nas categorias apresentadas na FIGURA 1.

FIGURA 1 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL



FONTE: A autora (2022).

Compõem a categoria de manifestações da responsabilidade social as subcategorias **agência cívica e interpretações**, segundo as descrições a seguir:

TABELA 2 – SUBCATEGORIAS DAS MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

(continua)

Manifestações da responsabilidade social	
Agência cívica: descrições de comportamentos que demonstravam a participação ativa do entrevistado em um curso de ação, independentemente do resultado (a tentativa de interromper um conflito entre amigos, por exemplo, foi considerada agência cívica mesmo quando não produziu o efeito esperado). Considerou-se agência cívica, portanto, a manifestação comportamental da responsabilidade social.	Exemplo 1: E2P3³. Tipo uma vez que tinha um grupo de crianças querendo bater em outra, a gente foi lá e tentou ajudar a separar a briga. E depois a gente foi e contou pra uma das professoras que tava perto, e ela foi pra ajudar. A gente sempre fica andando, vendo se tem alguma coisa de errado e conversando ao mesmo tempo. Exemplo 2: E2P2. Eu ajudo a guardar os brinquedos às vezes.

³ Para facilitar a identificação dos participantes da pesquisa, será utilizada a sigla correspondente à Escola (1, 2 ou 3) e ao participante (1, 2 ou 3). Neste caso, o exemplo foi extraído da transcrição da entrevista realizada na Escola 2, com o participante 3.

TABELA 2 – SUBCATEGORIAS DAS MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

(conclusão)

Manifestações da responsabilidade social	
Interpretações: expressões que estabelecem relação entre eventos. Foram consideradas interpretações quaisquer expressões que envolvessem: a compreensão do entrevistado sobre seus próprios comportamentos e os de outras pessoas; a previsão de consequências; a descrição de regras orientadas por adultos de referência; a identificação das autoridades de cada ambiente; e as hipóteses do entrevistado sobre seus próprios comportamentos em situações imaginadas. Enquanto a agência cívica corresponde ao que o entrevistado fez ou faz, a interpretação corresponde ao que ele pensa sobre o que ele fez, faz, faria ou fizeram.	Exemplo 1: Entrevistadora (E). Quando não é seu amigo, você também ajuda? E3P3. Depende. E. Uhum, depende do quê? E3P3. Tipo, se eu conheço... Ou se for um desconhecido, daí minha mãe falou que eu não posso porque, tipo, eu não posso se for pessoa grande porque tem uns que... E. Sim, verdade, sua mãe tá certa. Eu digo aqui na escola mesmo, né... Se você não conhece um coleguinha e você percebe que ele tá precisando de ajuda, né... E3P3. É, tipo, criança eu ajudo. Exemplo 2: E1P2. Uma vez ela [a mãe] me fez fazer lição até de madrugada. E. Ixi, por que você não tinha feito durante o dia? E1P2. Sim. E. Entendi. E1P2. Daí eu comecei a fazer a lição dez horas da noite e só terminei era meia-noite. E. Olha só... Uhum, e começou tão tarde assim por quê? E1P2. Porque eu tava brincando à tarde, daí eu fiquei muito cansada. Eu falei pra minha mãe que eu ia ficar umas horinhas ali no sofá assistindo pra eu descansar, daí quando eu dormi eram dez horas. Daí ela falou: “Levanta, menina, vai fazer a lição!”. Aí eu fui lá e fiz, daí eu passei duas horas... Fiquei quase dormindo, eram cinco lições, porque era bem grande. E. Hmm, e o que você aprendeu com isso? E1P2. Que tem que ser mais responsável.

FONTE: A autora (2022).

É importante considerar que essas duas subcategorias de manifestações da responsabilidade social são interdependentes, sendo apresentadas de modo individual apenas para fins didáticos. Durante as entrevistas, nem todas as expressões de responsabilidade social no viés atitudinal (agência cívica) foram exploradas no viés cognitivo (interpretações), isto é, não houve como precisar em alguns momentos quais motivações a criança identificava para expressar atitudes de responsabilidade social. Da mesma forma, nem todas as interpretações

relacionadas a atitudes de responsabilidade social eram acompanhadas do viés atitudinal. As crianças hipotetizavam como agiriam em certos contextos, inspiradas no seu conhecimento das regras, na sua capacidade de prever os próprios comportamentos, nas orientações e expectativas descritas pelos adultos, entre outras motivações possíveis. Essas hipóteses não se configuravam situações concretas, de modo que não poderiam ser consideradas uma expressão pública de responsabilidade social (agência cívica). Por esse motivo, a divisão, apesar de didática, também favoreceu contabilizar quantas expressões públicas de responsabilidade social as entrevistas permitiram levantar em comparação com as manifestações cognitivas deste fenômeno.

Conforme se pode notar na FIGURA 1, as manifestações da responsabilidade social se inter-relacionam com outras três categorias. Isso porque as descrições de agência cívica e interpretações, quando compreendidas como manifestações da responsabilidade social, podiam ter conteúdos que mereciam atenção devido à sua frequência nos relatos dos entrevistados. As outras três categorias, portanto, provêm de uma análise qualitativa das manifestações de responsabilidade social dos entrevistados. A FIGURA 1 destaca que também se observou na análise de conteúdo quando as manifestações comportamentais e cognitivas da responsabilidade social envolveram a influência de adultos; quando se dirigiam aos outros, aos deveres escolares ou ao patrimônio pessoal/escolar; e quando acompanhavam discursos indicativos de um senso moral de justiça ou compaixão.

É importante dizer que as categorias não foram consideradas mutuamente excludentes, pois se referem conceitualmente a aspectos diferentes do fenômeno estudado. A seguir, apresentam-se exemplos de categorizações que envolveram esta inter-relação entre as categorias propostas neste estudo.

FIGURA 2 – EXEMPLO DE INTER-RELAÇÃO DE CATEGORIAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO (E1P2)

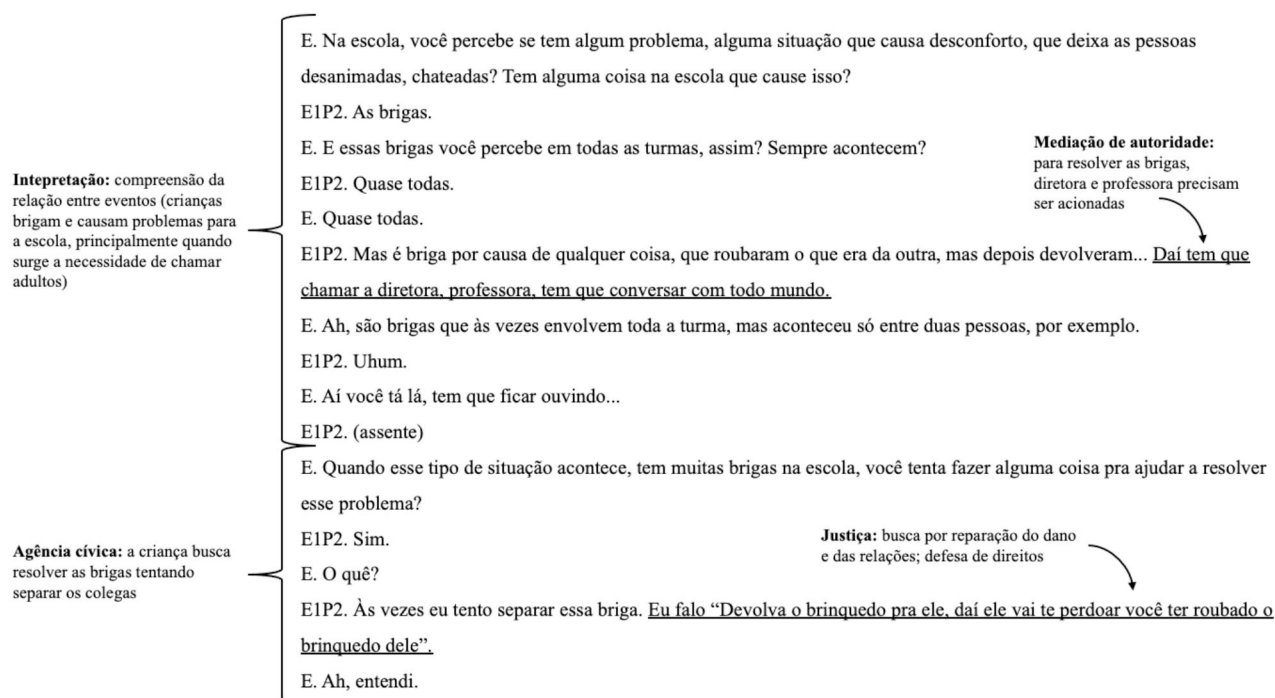
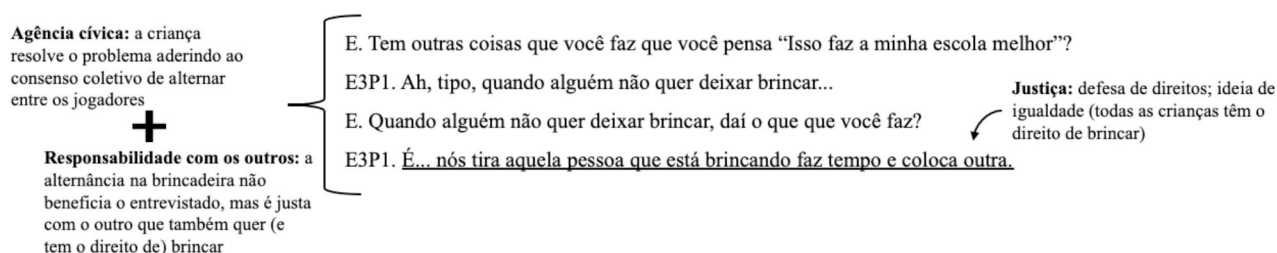


FIGURA 3 – EXEMPLO DE INTER-RELAÇÃO DE CATEGORIAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO (E3P1)



A FIGURA 2 permite identificar que as descrições de manifestações cognitivas e comportamentais da responsabilidade social podem vir acompanhadas de outras categorias, como a influência de adultos e o senso moral de justiça. A FIGURA 3, por sua vez, permite perceber que a agência cívica, manifestação comportamental da responsabilidade social, pode concomitantemente ser dirigida para os outros e vir acompanhada de descrições que revelam um senso moral de justiça.

Essas três categorias qualitativas das manifestações de responsabilidade social, portanto, foram aplicadas conforme a descrição a seguir:

TABELA 3 – CATEGORIAS QUALITATIVAS DAS MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

(continua)

Influência de adultos	
Orientações dos adultos: descrições de orientações oferecidas pelos adultos, como pais e professores, que influenciaram a ocorrência da agência cívica ou das interpretações como manifestações da responsabilidade social dos entrevistados. Esta subcategoria inclui descrições de possíveis penalizações e consequências, que servem como modelo de interpretação da relação entre eventos.	Exemplo 1: E2P1. Às vezes eu... às vezes eu nem pergunto, eu vou lá e ajudo por causa que... meu pai, meu pai é... sempre foi o maior exemplo da minha vida. E ele sempre falou pra mim que quando a gente quer dar alguma coisa pra outra pessoa, a gente não pergunta, a gente oferece pra ela. Quando a gente realmente quer dar alguma coisa. Exemplo 2: E1P2. Só que tem que falar sempre a verdade, que ela [a diretora] pergunta: “Isso que cê tá falando é verdade? Isso que cê tá falando é verdade? Senão vou te deixar de castigo”.
Mediação de autoridade: descrições de manifestações comportamentais ou cognitivas da responsabilidade social que dependeram da autoridade de adultos, como pais ou professores, para alcançarem seus objetivos. Neste caso, a autoridade é acionada para que resolva a situação. Ainda, nesta categoria foram incluídas as descrições de momentos nos quais adultos interferiram, de modo que o entrevistado não precisou se envolver diretamente na situação.	Exemplo 1: E. O que você sente que pode fazer numa situação em que seus colegas estejam talvez brigando ou chateados um com o outro? E2P1. Ah, eu posso chamar a professora ou quem tiver por perto, né? E. Uhum. E2P1. Por exemplo, no recreio tem a tia E., tem a tia M. E. Então pros seus colegas não brigarem, pra ninguém se machucar, você chama um adulto? E2P1. Sim. Exemplo 2: E. Então era uma pessoa do quinto ano que queria jogar bola com o pessoal do quarto. É isso? E3P1. Uhum. E. Entendi. E aí que você não achou legal o que aconteceu. E3P1. É, e daí a professora foi lá e deixou. E. Ah, e como que a professora soube? Ela tava vendo? Ela viu ou alguém chamou? E3P1. Sim, ela viu.

TABELA 3 – CATEGORIAS QUALITATIVAS DAS MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

(continuação)

Direção da responsabilidade social	
Responsabilidade com os outros: descrições de manifestações da responsabilidade social voltadas às pessoas, incluindo menções à ajuda, ao conforto ou ao apoio dedicado ao outro.	Exemplo: E3P2. Ah, eu não gosto muito de ver as pessoas tristes, eu tento alegrar elas... Tipo, meu amigo lá, que tava chorando lá porque todo mundo zoa ele, falei: "Se você precisar da minha ajuda, pode contar comigo" antes de vir.
Responsabilidade com deveres escolares: descrições de manifestações da responsabilidade social voltadas às atividades escolares, como estudar e realizar tarefas.	Exemplo: E2P3. Tanto porque, geralmente quando tem muita bagunça, isso atrapalha a professora que fica até terminarem a atividade, pra responderem, e ela não consegue passar muita coisa no quadro. Porque quando ficam de bagunça esquecem de copiar e daí não tem como passar muita coisa no quadro, porque a maioria não copiou...
Responsabilidade com o patrimônio: descrições de manifestações da responsabilidade social voltadas ao patrimônio pessoal (materiais, brinquedos...) e escolar (carteiras, limpeza dos espaços da escola...).	Exemplo: E3P3. Eu tenho que cuidar dos meus materiais, da minha mesa e da cadeira, e também dos meus cadernos... Tem que cuidar de tudo que é nosso e dos outros também.
Senso moral	
Justiça: descrições de expectativas de relações igualitárias, recíprocas ou inclusivas; interpretações de situações descritas como injustas; e expressões de defesa de direitos.	Exemplo 1: E3P2. Então, tipo, o... Então, alguém maltrata o M. [referindo-se ao colega da entrevistadora] Você não vai defender ele? E. Ah, então... E3P2. Você vai falar "Isso daí é errado!" Exemplo 2: E2P3. E às vezes, na hora do recreio, eles viam quando ficavam mais tempo sozinhos, eles tentavam tirar vantagem e fazer com que a pessoa fizesse o que eles queriam também. E eu não acho justo isso, porque cada um tem que ter a sua liberdade e ter amigos bons, sabe?
Compaixão: descrições de cuidado, preocupação, conforto ou amparo ao outro. Também foram incluídas nesta categoria expressões que demonstrassem o interesse do entrevistado em ajudar alguém.	Exemplo 1: E2P1. Daí ele foi transferido, mas eu nunca desejei mal pra ele, entendeu? Eu sempre quis ajudar, pelo contrário. E. Você viu que ele tinha dificuldades. E2P1. Sim.

TABELA 3 – CATEGORIAS QUALITATIVAS DAS MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

(conclusão)

Senso moral	
Compaixão: descrições de cuidado, preocupação, conforto ou amparo ao outro. Também foram incluídas nesta categoria expressões que demonstrassem o interesse do entrevistado em ajudar alguém.	Exemplo 2: E. Uhum, e dizer que não é legal, que brinquedo tem que ser partilhado...? E1P2. É, tem que falar assim: se ele não tivesse nenhum brinquedo e alguma pessoa tivesse, e ele pedisse emprestado e a outra pessoa não desse, é assim que a outra pessoa se sente quando ele não empresta. E. Ah, entendi. Você faz ele se colocar no lugar do outro. E1P2. É.

FONTE: A autora (2022).

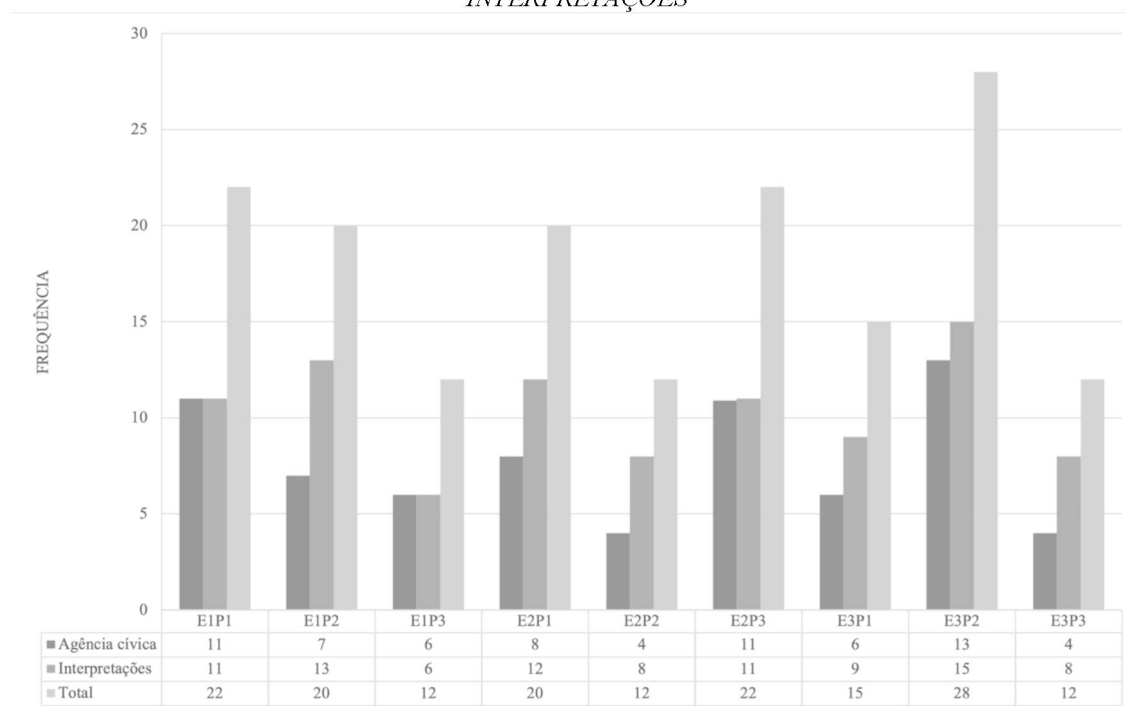
A partir da análise de conteúdo e categorização das unidades de registro que apresentaram relação com os objetivos da pesquisa, os dados qualitativos foram quantificados por meio do software MAXQDA. Os dados extraídos foram transferidos ao programa Microsoft Excel para Mac (versão 2022), onde foram estatisticamente organizados.

5 RESULTADOS

5.1 MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

A partir da coleta de dados, conforme critérios definidos no método deste estudo, realizou-se primeiro o levantamento da frequência absoluta da categoria de manifestações da responsabilidade social (*agência cívica e interpretações*) de todos os nove participantes, conforme se pode notar na FIGURA 4.

FIGURA 4 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS SUBCATEGORIAS *AGÊNCIA CÍVICA* E *INTERPRETAÇÕES*



FONTE: A autora (2022).

Pode-se observar que nas entrevistas, que variaram entre 11:56 minutos e 52 minutos (média = 22:32), os participantes descreveram no total de 12 a 28 manifestações comportamentais e cognitivas da responsabilidade social. Sendo a agência cívica uma subcategoria que sinaliza aspectos comportamentais do fenômeno estudado, pode-se observar que os participantes apresentaram uma variação entre 4 e 13 comportamentos de responsabilidade social descritos durante as entrevistas, com média igual a 7,78 e desvio padrão da amostra de 3,23. Em cada escola, entre as três crianças entrevistadas, pelo menos uma apresentou uma frequência de agência cívica igual ou superior a 11.

Na FIGURA 4 também se pode notar que as interpretações identificadas como manifestações cognitivas de responsabilidade social apresentaram uma frequência superior às manifestações comportamentais, com exceção de quando apresentaram uma frequência igual. Ainda, é relevante observar estes dados na proporção que representam em cada entrevista. A TABELA 4, a seguir, indica a frequência das subcategorias *agência cívica* e *interpretações* em relação ao total de segmentos categorizados nas entrevistas, resultando nos percentuais representados.

TABELA 4 – PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA DE *AGÊNCIA CÍVICA* E *INTERPRETAÇÕES* DE RESPONSABILIDADE SOCIAL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CATEGORIAS IDENTIFICADAS EM CADA ENTREVISTA

Participante	Tempo da entrevista	Total de categorias na entrevista	Frequência de agência cívica	%	Frequência de interpretações	%
E1P1	20:59	52	11	21,1	11	21,1
E1P2	23:30	48	7	14,5	13	27,0
E1P3	20:36	22	6	27,2	6	27,2
E2P1	20:57	47	8	17,0	12	25,5
E2P2	11:56	27	4	14,8	8	29,6
E2P3	21:52	59	11	18,6	11	18,6
E3P1	14:33	38	6	15,7	9	23,6
E3P2	52:00	63	13	20,6	15	23,8
E3P3	16:30	28	4	14,2	8	28,5

FONTE: A autora (2022).

A TABELA 4 apresenta dados relevantes para evitar a impressão inicial de que ter apenas 4 comportamentos de agência cívica relatados durante a entrevista é um indicativo de que esta criança necessariamente apresenta baixa expressão de responsabilidade social na escola. Considerando todas as categorias identificadas na entrevista, a agência cívica pode ter uma representatividade maior. Os participantes E2P2 e E3P3, por exemplo, apresentaram 4 comportamentos de agência cívica, mas o percentual representativo deles em suas entrevistas (14,8% e 14,2%) assemelha-se ao do participante E1P2 (14,5%), que apresentou 7 comportamentos de agência cívica em seus relatos.

Nesta tabela pode-se observar, também, que os percentuais mais elevados de *interpretações* não correspondem necessariamente a uma maior frequência desta subcategoria. O participante E3P2, por exemplo, apresentou a frequência mais elevada de interpretações (15), mas seu percentual de 23,8% é menor em comparação com o percentual do participante E2P2 (29,6%), que expressou 8 interpretações ao longo de sua entrevista.

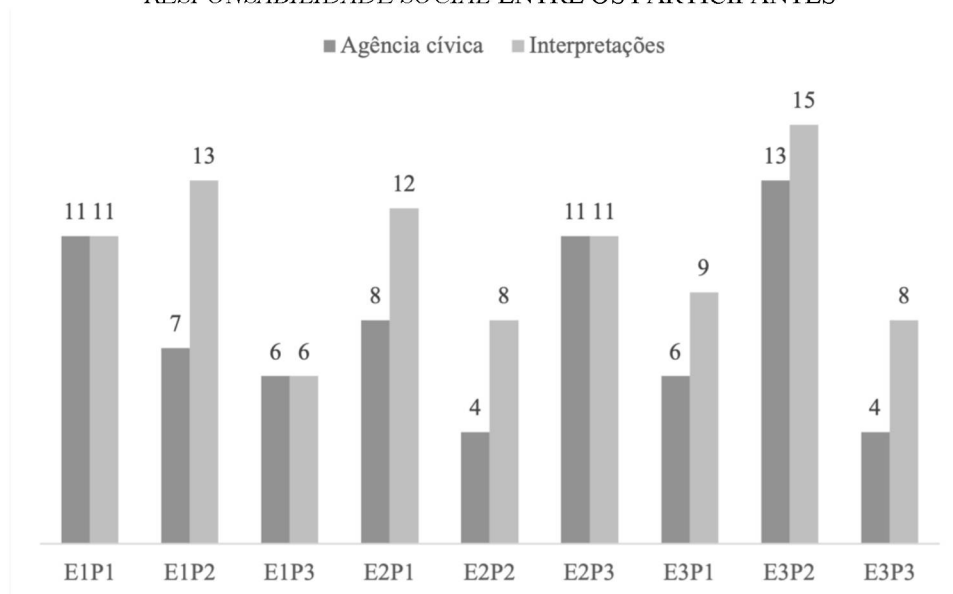
Ainda, a coluna *Tempo da entrevista* permite avaliar se a frequência dessas subcategorias poderia apresentar relação com a duração da coleta. Considerando os três períodos mais curtos de entrevista (11:56, 14:33 e 16:30 minutos), é possível assumir inicialmente que as crianças que menos falaram tiveram menor frequência de agência cívica (4, 6 e 4 respectivamente). Este dado é reiterado ao observar que estes mesmos participantes também tiveram menor frequência de interpretações (8, 9 e 8 respectivamente).

Continuando a análise a respeito da duração das entrevistas, é possível dizer que o tempo causou efeito sobre a categoria geral de manifestações comportamentais e cognitivas da responsabilidade social, uma vez que o participante E3P2, cuja entrevista foi a mais longa (52 minutos), pontuou acima de todos os outros com uma frequência absoluta igual a 28, somando as subcategorias *agência cívica* e *interpretações*, conforme apontado na Figura 4. O oposto também pode ser observado, isto é, o participante cuja entrevista durou menos tempo (11:56 minutos) está entre os que obteve menor escore na categoria geral de manifestações comportamentais e cognitivas da responsabilidade social.

Pode-se levantar a hipótese de que a duração das entrevistas interferiu de modo observável nos resultados deste estudo, sugerindo a necessidade de estabelecer um período mínimo e máximo para entrevistas posteriores com objetivos semelhantes. Apesar disso, importa ressaltar que o participante E1P3 apresentou frequências baixas de agência cívica e interpretações de responsabilidade social em seus relatos (6 e 6 respectivamente), porém a duração da entrevista ocorreu na média prevista (20:36 minutos). Esse dado sugere que há outras influências além da duração das entrevistas, como as habilidades das crianças de descreverem e detalharem o conteúdo de seus relatos. Não se pode descartar também o fato de a entrevista se configurar uma experiência potencialmente desconfortável de autoexposição para crianças mais introvertidas, sendo necessário realizar mais perguntas para elas complementarem suas respostas.

Ao observar a frequência das subcategorias *agência cívica* e *interpretações*, evidencia-se a heterogeneidade da amostra, ilustrada na FIGURA 5.

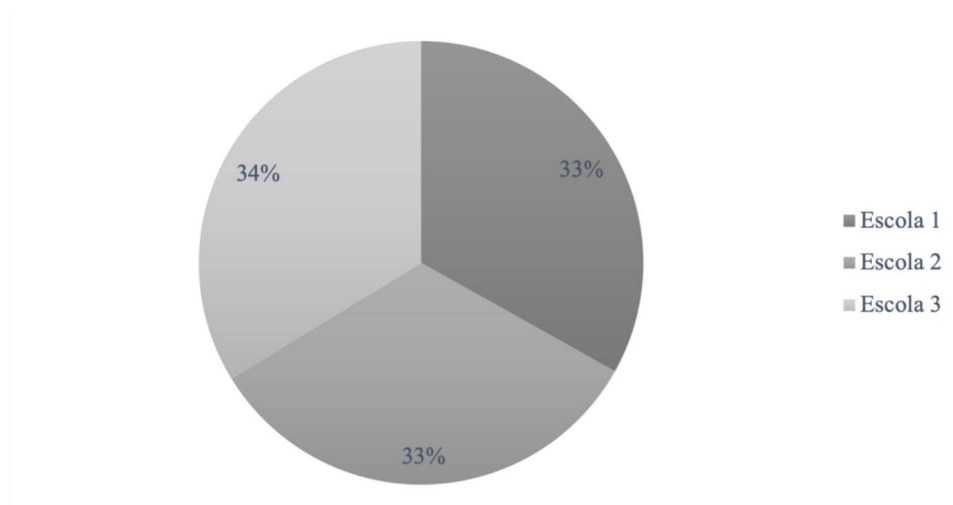
FIGURA 5 – COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DA CATEGORIA *MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL* ENTRE OS PARTICIPANTES



FONTE: A autora (2022).

Na intenção de promover uma comparação entre os estudantes das escolas selecionadas para este estudo, no entanto, elaborou-se a FIGURA 6 considerando a frequência total resultante da soma das subcategorias *agência cívica* e *interpretações* em cada escola.

FIGURA 6 – COMPARATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DA CATEGORIA *MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL* ENTRE AS ESCOLAS



FONTE: A autora (2022).

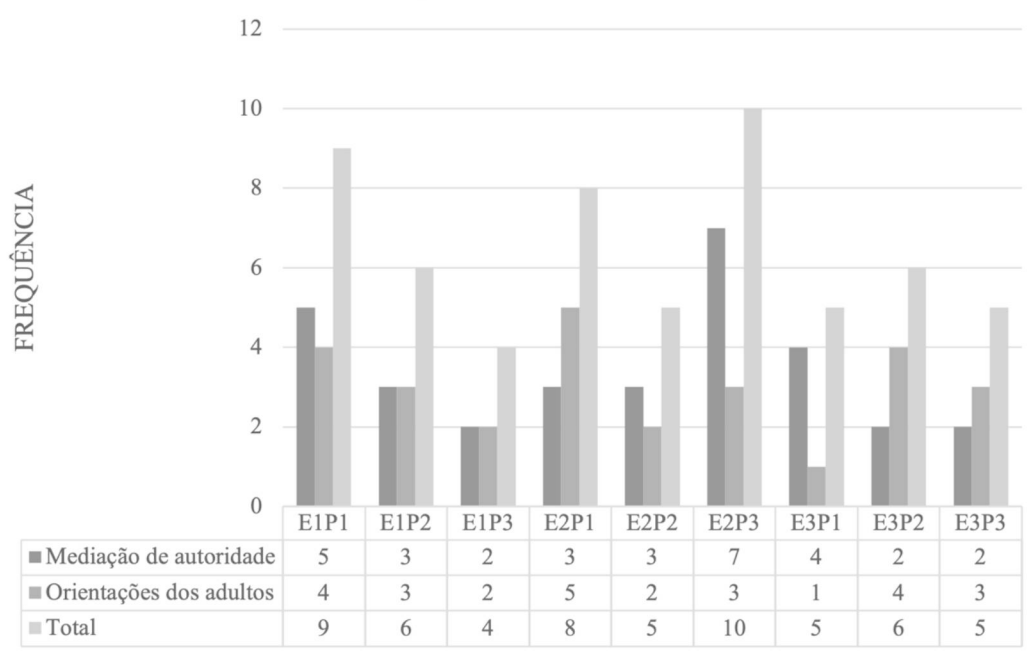
Pode-se notar que houve uma distribuição proporcional desta categoria entre os três grupos de escolas, pois a soma das subcategorias que a compõem entre os estudantes obteve resultados similares (Escola 1 = 54, Escola 2 = 54 e Escola 3 = 55). Algumas hipóteses podem

ser consideradas sobre esta homogeneidade, desde aquelas relacionadas a características comuns da faixa etária dos participantes até aquelas que avaliam comparativamente aspectos ambientais. Antes de desenvolver essas hipóteses, contudo, é recomendável avaliar as demais categorias para conferir se esta homogeneidade se sustenta entre as escolas selecionadas.

5.2 INFLUÊNCIA DE ADULTOS

A respeito da categoria *influência de adultos*, a FIGURA 7 ilustra a frequência absoluta das subcategorias que a compõem:

FIGURA 7 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS SUBCATEGORIAS *MEDIAÇÃO DE AUTORIDADE E ORIENTAÇÕES DOS ADULTOS*



FONTE: A autora (2022).

A categoria *influência de adultos* foi considerada importante neste estudo devido à frequência com que os relatos dos participantes envolveram a busca de autoridades na escola para resolver ou interromper situações-problema. Ainda, os participantes relacionavam sua interpretação de situações e comportamentos com regras descritas por profissionais da escola ou familiares. Pode-se observar na FIGURA 7, portanto, a presença das subcategorias *mediação de autoridade* (média = 3,44; desvio padrão = 1,66) e *orientações dos adultos* (média = 3,0; desvio padrão = 1,22) nos relatos de todos os participantes.

A FIGURA 7 informa que a frequência de relatos envolvendo a mediação de autoridade variou entre 2 e 7 (E1P3, E3P2, E3P3 e E2P3 respectivamente), sendo que pelo

menos um participante de cada escola alcançou um escore no mínimo dois pontos acima, em comparação com os colegas. A frequência observada de orientações dos adultos nos relatos dos participantes apresentou uma variação entre 1 e 5 (E3P1 e E2P1 respectivamente), não correspondendo aos mesmos participantes anteriormente citados. Neste caso, pode-se compreender que descrever situações nas quais a mediação de adultos foi necessária não implica, necessariamente, descrever na mesma proporção situações nas quais se agiu ou interpretou segundo orientações e regras apresentadas por autoridades.

De modo a observar como a categoria *influência de adultos* se inter-relaciona com a categoria *manifestações* da responsabilidade social, a TABELA 5 apresenta a frequência absoluta de agência cívica e interpretações, conforme já mencionado, porém indicando quanto dessa frequência foi também categorizada como mediação de autoridade e orientação dos adultos.

TABELA 5 – CORRELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS *MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E INFLUÊNCIA DE ADULTOS*

	E1P1	E1P2	E1P3	E2P1	E2P2	E2P3	E3P1	E3P2	E3P3
Frequência de agência cívica	11	7	6	8	4	11	6	13	4
Correlação: mediação de autoridade	3	0	2	1	0	6	1	0	1
Correlação: orientação dos adultos	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Frequência de interpretações	11	13	6	12	8	11	9	15	8
Correlação: mediação de autoridade	3	3	0	1	3	1	3	2	1
Correlação: orientação dos adultos	4	3	2	5	2	3	1	3	3

FONTE: A autora (2022).

A TABELA 5 permite visualizar que alguns relatos nos quais se identificou a agência cívica dos participantes, enquanto manifestação comportamental da responsabilidade social, também apresentaram conteúdo de mediação de autoridade (20%). Segundo a FIGURA 7, a frequência absoluta de mediação de autoridade é de 31 categorizações. Deste total, a TABELA 5 indica que aproximadamente metade dessas categorizações (14) também corresponde à

agência cívica (45,1%). De forma inversamente proporcional, alguns relatos categorizados como interpretações apresentaram correlação com ambas as subcategorias da influência de adultos, porém em sua maioria com a orientação dos adultos (28% contra 18,2% associados à mediação de autoridade). Considerando a frequência absoluta da orientação dos adultos (27), os relatos com esta subcategoria quase totalmente (26) ocorreram quando se apresentavam interpretações como manifestações cognitivas da responsabilidade social (96,2%).

Esses dados convidam a compreender que aproximadamente um quinto das expressões comportamentais de responsabilidade social envolveu a busca por um adulto na escola para a resolução de problemas. Pode-se assumir, inicialmente, que a faixa etária dos participantes desta pesquisa (9 a 12 anos) aumenta sua predisposição de recorrerem a uma autoridade para mediar conflitos, talvez devido às limitações próprias de sua fase de desenvolvimento biopsicossocial para resolvê-los diretamente. Ainda, os adultos podem ter sua relevância ampliada devido ao fato de serem eles a descreverem as regras que regulam as relações no contexto escolar e aplicarem suas sanções, quando necessário. Observando a prevalência de orientações dos adultos presentes nos relatos de interpretações dos participantes, pode-se também considerar que recorrer a autoridades corresponde a uma regra ou orientação que lhes é descrita. O relato a seguir exemplifica este processo:

E. E como que você acha que você ajudaria em outras situações de desentendimento entre seus colegas?

E2P1. Ah, às vezes... às vezes quando acontecem uns conflitos assim, a coord- a professora às vezes pede pra alguém chamar a diretora.

E. Uhum, a professora que pede...

E2P1. Aham.

E. E daí vocês acabam se acalmando?

E2P1. Sim.

Essa percepção, porém, deve incluir aspectos ambientais e situacionais. Durante a realização da coleta de dados nas escolas, dedicou-se um período para conversar com as diretoras e esclarecer o objeto de pesquisa. Essa abordagem favoreceu observar que em todas as escolas selecionadas, por exemplo, as diretoras se dedicavam a estabelecer uma relação positiva e acessível com os estudantes por meio de variados métodos, como circular pelos corredores durante o recreio para acompanhar a interação entre eles e ajudá-los quando necessário. No relato de todas as crianças entrevistadas foi possível constatar a menção à

diretora da escola como uma figura de autoridade confiável para a resolução de conflitos ou de outras demandas⁴.

Ainda, as escolas selecionadas mantinham projetos que favoreciam o relacionamento entre as lideranças e os estudantes. Em um desses projetos foi realizado o levantamento do nível de satisfação dos estudantes, professores e outros profissionais com as atividades, a rotina e as instalações da escola. Para isso, foram apresentadas duas imagens aos estudantes: um polegar para cima, para indicar o que aprovavam, e um polegar para baixo, para indicar o que desaprovavam ou gostariam que melhorasse. Por meio de uma lista, diferentes elementos da escola foram abordados e os estudantes puderam avaliá-los, indicando as imagens que representavam o seu nível de satisfação. Para cada elemento da lista, ainda, foram coletadas opiniões e sugestões verbais dos estudantes.

Um dos estudantes, na ocasião do levantamento, sugeriu incluir mais gibis na biblioteca de sua escola. Esta informação foi obtida de modo imprevisto, quando o referido estudante foi selecionado por sua professora para participar da entrevista. O exemplo a seguir, extraído da transcrição da entrevista realizada com o participante E3P3, refere-se a essa experiência de participação social na escola:

E. (...) as decisões que tomam sobre a escola, o jeito que as coisas funcionam na escola, você acha que tem coisas que você faz que podem influenciar isso?

E3P3. (assente) Igual, tipo, “ponha mais livro”. Teve uma vez “Ponha bastante gibi”, eu pedi, no dia que a diretora foi lá na sala...

(...)

E. Entendi. E quando você teve essa ideia [de pôr mais gibis na biblioteca], você foi direto falar com ela? Ou você falou com alguém, depois falou com ela...?

E3P3. Não, é que tipo... Ela deu um... um papelão assim, com rosto, tipo um belezinha assim [move o polegar para cima] e outro assim [move o polegar para baixo]. Daí ela ia fazendo as pergunta e o que nós achasse legal, assim, ou que nós queresse que melhorasse, nós ponhava no “sim” ou “não”.

E. Ah, daí ali que surgiu a sua oportunidade pra falar?

E3P3. (assente)

E. E como que você falou a sua ideia? Foi na frente de todo mundo?

⁴ A palavra “diretora” consta entre as dez palavras mais presentes nas entrevistas, tendo sido mencionada 61 vezes no total das transcrições.

E3P3. É. Eu pedi pra ela mais gibi, eu falei que tinha que ponha mais livro na biblioteca, né? Daí ela perguntou que tipo, e eu falei gibi.

E. Uhum, e aí as pessoas ao redor apoiaram a sua ideia?

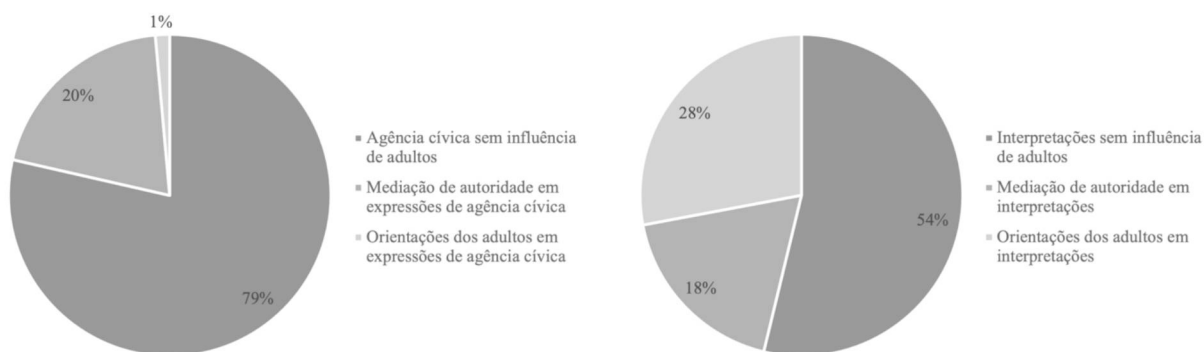
E3P3. Aham.

O relato revela, portanto, que diferentes iniciativas das escolas podem oferecer às crianças a oportunidade de expressarem uma ideia capaz de “mudar” sua experiência com o espaço e a comunidade escolar. Projetos que incentivam a participação dos estudantes ampliam a percepção deles a respeito do que podem oferecer como contribuição para melhorar sua escola, promovendo condições para que eles aumentem suas manifestações comportamentais de responsabilidade social.

Promover a participação social dos estudantes na escola, principalmente em decisões que afetam a coletividade, pode enfraquecer a necessidade deles de recorrerem à mediação de autoridades ao expressarem comportamentos de responsabilidade social (agência cívica). Afinal, a literatura especializada sugere que quanto mais as autoridades despertam confiança, descrevem com clareza as regras para mediar as relações sociais na escola, oferecem modelos de relações democráticas e oportunizam o exercício da responsabilidade social, mais crianças e adolescentes apresentarão autonomia na tomada de decisões responsáveis.

Para ilustrar essas reflexões, a FIGURA 8 apresenta o percentual representativo das subcategorias *mediação de autoridade* e *orientações dos adultos* no total das subcategorias *agência cívica* e *interpretações*.

FIGURA 8 – CATEGORIA *INFLUÊNCIA DE ADULTOS* NAS MANIFESTAÇÕES DA RESPONSABILIDADE SOCIAL



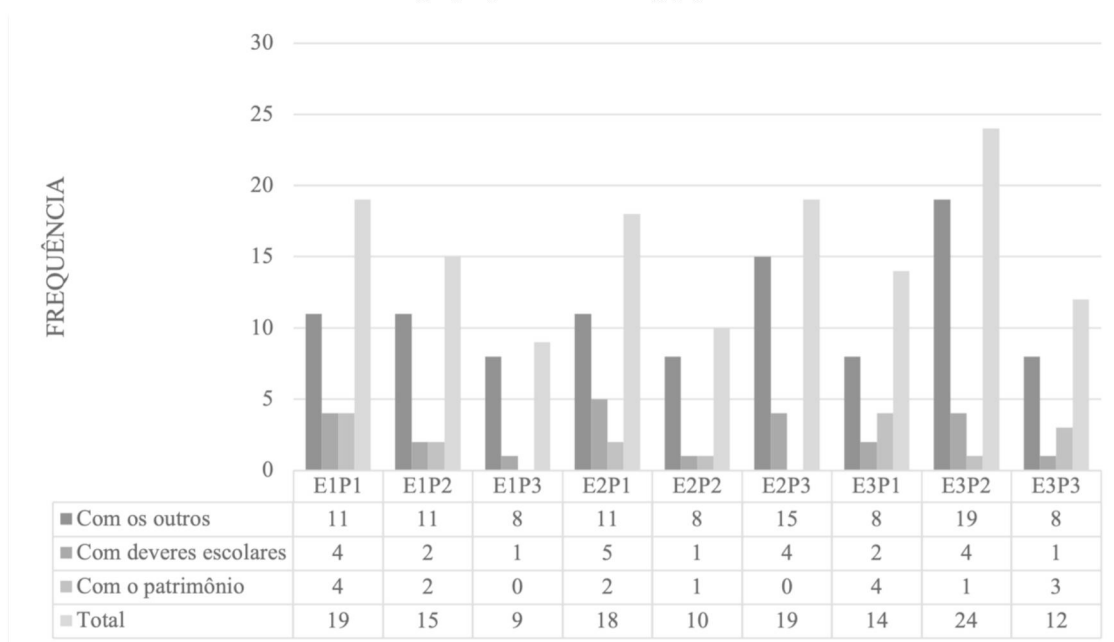
FONTE: A autora (2022).

Na FIGURA 8 pode-se observar que a expressão comportamental da responsabilidade social (agência cívica) entre os participantes ocorreu predominantemente sem a influência de adultos (79%), sugerindo que os estudantes procuravam agir autonomamente quando se colocavam a favor de alguém ou do meio ambiente. Por outro lado, quando expressavam cognitivamente a responsabilidade social, isto é, quando refletiam ou criavam hipóteses sobre a aplicação de regras de convivência, direitos e deveres, por exemplo, precisavam do auxílio direto ou indireto dos adultos (46%) para orientá-los ou ajudá-los a resolver conflitos pacificamente.

5.3 DIREÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

A respeito da categoria *direção da responsabilidade social*, a FIGURA 9 ilustra a frequência absoluta das subcategorias que a compõem:

FIGURA 9 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS SUBCATEGORIAS DE *DIREÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL*



FONTE: A autora (2022).

A FIGURA 9 indica que a direção da responsabilidade social dos participantes desta pesquisa é predominantemente voltada aos outros, somando 99 relatos em comparação com 24 voltados aos deveres escolares e 17 voltados ao cuidado com o patrimônio pessoal ou escolar.

A direção da responsabilidade social é um indicador da percepção dos estudantes sobre o papel que exercem na escola, podendo torná-la menos ou mais agradável para todos.

A frequência de relatos cuja responsabilidade social era dirigida aos outros apresenta média igual a 11,0 (desvio padrão = 3,80), superior às médias de responsabilidade social dirigida aos deveres escolares, de 2,66 (desvio padrão = 1,58) e ao patrimônio, de 1,88 (desvio padrão = 1,53). Para observar como a categoria *direção* se inter-relaciona com a categoria *manifestações* da responsabilidade social, a TABELA 6 apresenta o quanto a frequência absoluta de agência cívica e interpretações se dirigiram aos outros, aos deveres escolares ou ao patrimônio.

TABELA 6 – CORRELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS *MANIFESTAÇÕES* E *DIREÇÃO* DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

	E1P1	E1P2	E1P3	E2P1	E2P2	E2P3	E3P1	E3P2	E3P3
Frequência de agência cívica	11	7	6	8	4	11	6	13	4
Correlação: responsabilidade com os outros	9	6	6	6	4	10	4	12	3
Correlação: responsabilidade com os deveres	0	0	0	2	0	1	0	0	0
Correlação: responsabilidade com o patrimônio	2	1	0	0	0	0	2	1	1
Frequência de interpretações	11	13	6	12	8	11	9	15	8
Correlação: responsabilidade com os outros	2	5	2	5	4	5	4	7	5
Correlação: responsabilidade com os deveres	4	2	1	3	1	3	2	4	1
Correlação: responsabilidade com o patrimônio	2	1	0	2	1	0	2	0	2

FONTE: A autora (2022).

Na TABELA 6 é possível ver que a responsabilidade social dirigida aos outros – isto é, relatos de cuidado, apoio e ajuda a pessoas com as quais os estudantes convivem – apresenta-se mais associada a manifestações comportamentais de responsabilidade social (agência cívica) em comparação com as interpretações. Do total de 99 relatos de responsabilidade social dirigida aos outros, 60 ocorreram associados a expressões de agência cívica, o equivalente a 60,6%,

enquanto 39 associaram-se a relatos de manifestações cognitivas de responsabilidade social (interpretações), o equivalente a 39,3%.

Considerando-se que a responsabilidade social se revela na interação direta ou indireta com o outro, e tendo em vista os objetivos desta pesquisa, é preciso considerar que aproximadamente metade das perguntas propostas (1 a 6 – ANEXO A) provavelmente favoreceram respostas que descreviam relações interpessoais nas quais este fenômeno acontecia ou deveria acontecer. Devido às perguntas da entrevista, portanto, as crianças tiveram mais oportunidades de descrever como se comportavam na escola, o que ampliou a possibilidade de identificar a direção de suas manifestações de responsabilidade social. Importa considerar, por exemplo, que a agência cívica, referindo-se ao aspecto atitudinal da relação da criança com a escola, foi integralmente associada à categoria *direção*, pois era necessário apenas identificar a quem ou a quê a responsabilidade social demonstrada se dirigia. A TABELA 6 permite observar, nesse sentido, que a frequência absoluta de agência cívica sempre corresponde ao total de correlações com ela. Já a subcategoria *interpretações* não apresenta a mesma característica. Muitas interpretações das crianças não se referiam necessariamente a descrições comportamentais do que faziam ou fizeram, mas também incluíam sua compreensão das motivações envolvidas ou de relações entre eventos. Por isso, na TABELA 6, pode-se ver que o número de correlações com a categoria *direção* não corresponde integralmente com a frequência absoluta de interpretações, pois para designar a direção é preciso haver um comportamento descrito.

Prosseguindo na análise de correlações, de 24 relatos de responsabilidade social dirigida aos deveres escolares, apenas 3 apresentaram-se relacionados à agência cívica. Fiel à compreensão de que a subcategoria agência cívica se refere a descrições de comportamentos que demonstravam a participação ativa do entrevistado em um curso de ação, independentemente do resultado, uma variável que pode explicar este fenômeno se refere ao fato de que, ao falar de seus deveres escolares, a maioria dos participantes descrevia o que *sabia* estar entre suas responsabilidades ou *como compreendia* que deveria ser o funcionamento da escola a respeito dessas responsabilidades, sem necessariamente mencionar seus *comportamentos* entorno delas. Nesse sentido, as descrições dos deveres escolares foram mais associadas às interpretações, e não à agência cívica. Para esclarecer, a seguir apresentam-se dois relatos de um mesmo participante cuja responsabilidade social dirigida aos deveres escolares foi associada à subcategoria *interpretações*.

Relato ilustrativo 1

E2P3. (...) Tanto porque geralmente, quando tem muita bagunça, isso atrapalha a professora que fica até terminarem a atividade pra responderem, e ela não consegue passar muita coisa no quadro. Porque quando ficam de bagunça, esquecem de copiar e daí não tem como passar muita coisa no quadro, porque a maioria não copiou...

E. Daí ela não pode nem apagar... Uhum, entendi, daí mexe até no ritmo da aula, né?

E2P3. Aham, bastante.

Relato ilustrativo 2

E. (...) Como que você aprendeu isso?

E2P3. Na parte (...) [das] atividades, eu acho que eu realmente aprendi escutando e prestando atenção em todas as aulas. Sempre tentando fazer e ver o que eu entendo pra depois ir escutando a professora, que ela ia fazendo e eu escrevendo junto, fazendo as coisas. Eu acho que foi realmente a ajuda dos professores e dos meus pais.

Observa-se que nesses relatos a menção aos deveres escolares adquire uma qualidade interpretativa. No relato ilustrativo 1, a criança descreve a relação percebida entre a bagunça dos colegas e a dificuldade de focar os estudos, inclusive atrapalhando o ritmo da aula. No relato ilustrativo 2, a criança explica como acha que aprendeu a ser responsável com suas atividades escolares. Sua descrição envolve a relação entre seu método de estudo e a ajuda recebida dos professores e pais. Ambos os relatos revelam a percepção da criança, por isso a responsabilidade social dirigida aos deveres escolares nesses casos foi associada à subcategoria *interpretações*.

O fato de haver apenas 3 relatos de responsabilidade social dirigida aos deveres escolares associados à agência cívica produz a necessidade de se avaliar as perguntas realizadas na entrevista. Com o objetivo de evitar que a criança, ao falar de responsabilidades, apenas descrevesse uma lista de tarefas e deveres, buscou-se realizar perguntas que mobilizassem um discurso mais descritivo. Porém, quando a criança mencionava “estudar” ou “aprender” como responsabilidades dela na escola, os entrevistadores assumiram entender o conjunto de comportamentos que essas palavras representavam, de modo que não realizaram perguntas de aprofundamento que pudessem produzir narrativas atitudinais sobre *como* os estudantes

estudavam ou aprendiam⁵. Importa também reconhecer que as categorias foram elaboradas posteriormente às entrevistas, como resultado dos dados coletados, de modo que esses referenciais podem ser úteis em pesquisas futuras para explorar melhor o tema.

A responsabilidade social dirigida ao patrimônio pessoal ou escolar, por sua vez, revelou-se associada a ambas as manifestações: do total de 17 menções de cuidado com o patrimônio, 7 estavam associadas à agência cívica e 10 às interpretações. O dado pode estar relacionado a expectativas de responsabilidade social dirigida ao patrimônio que são apresentadas de modo mais explícito para as crianças, por meio de regras e explicações que muitas vezes vêm acompanhadas de menções ao cuidado dedicado às pessoas que usufruem do mesmo espaço ou são responsáveis por sua manutenção. Quando perguntados sobre como ajudavam a tornar sua escola melhor, por exemplo, a maioria dos participantes descreveu atividades de limpeza e organização cujo objetivo era colaborar com os profissionais responsáveis por elas. Os exemplos a seguir permitem observar como uma das crianças expressava sua agência cívica voltada ao patrimônio para não sobrecarregar os profissionais da limpeza ou para deixar o ambiente mais organizado aos outros estudantes, sob a orientação de sua professora:

Relato ilustrativo 1

E. E como que você tenta fazer isso? Tornar a sua escola um lugar melhor?

E2P1. É... bom, eu vejo muito que... muitos alunos, quando tão lanchando, vamos dizer que tem mimosa no recreio, daí às vezes eles não jogam no lixo, eles deixam lá na mesa mesmo. E eu procuro não deixar na mesa.

E. Ah, então você não deixa a sujeira na mesa?

E2P1. Sim.

E. Sua sala suja...?

E2P1. Aham.

E. E por que você faz isso?

E2P1. Por causa que... tudo bem que tem três, é, três tias da limpeza, mas a gente sem... a gente lá na sala sempre procura ajudar elas também. Por causa que a gente sabe o enorme trabalho que dá limpar toda a escola.

E. Quando você diz assim “a gente sabe”, é a gente quem?

⁵ Comportamentos associados aos deveres de “estudar” ou “aprender” poderiam envolver, por exemplo: cumprir os prazos estabelecidos pelo professor; dedicar tempo para ler e revisar o conteúdo dado em sala; conversar com colegas para esclarecer dúvidas; pedir ajuda à família para elucidar conceitos; entre outros.

E2P1. Eu e a minha sala. A gente sempre procura.

E. E é algo que a sua professora falou? Ou é algo que você sente que todo mundo começou a se preocupar sozinho?

E2P1. Sim. E a minha professora também foi um incentivo enorme também.

E. Ela fala então pra vocês sempre também ajudarem na limpeza da escola?

E2P1. Sim.

E. E você acha que isso torna a escola melhor?

E2P1. Acho que... de certa forma sim...

Relato ilustrativo 2

E. E tem alguma coisa que a sua professora sempre diz: “Ó, aqui todos vocês precisam...”, por exemplo?

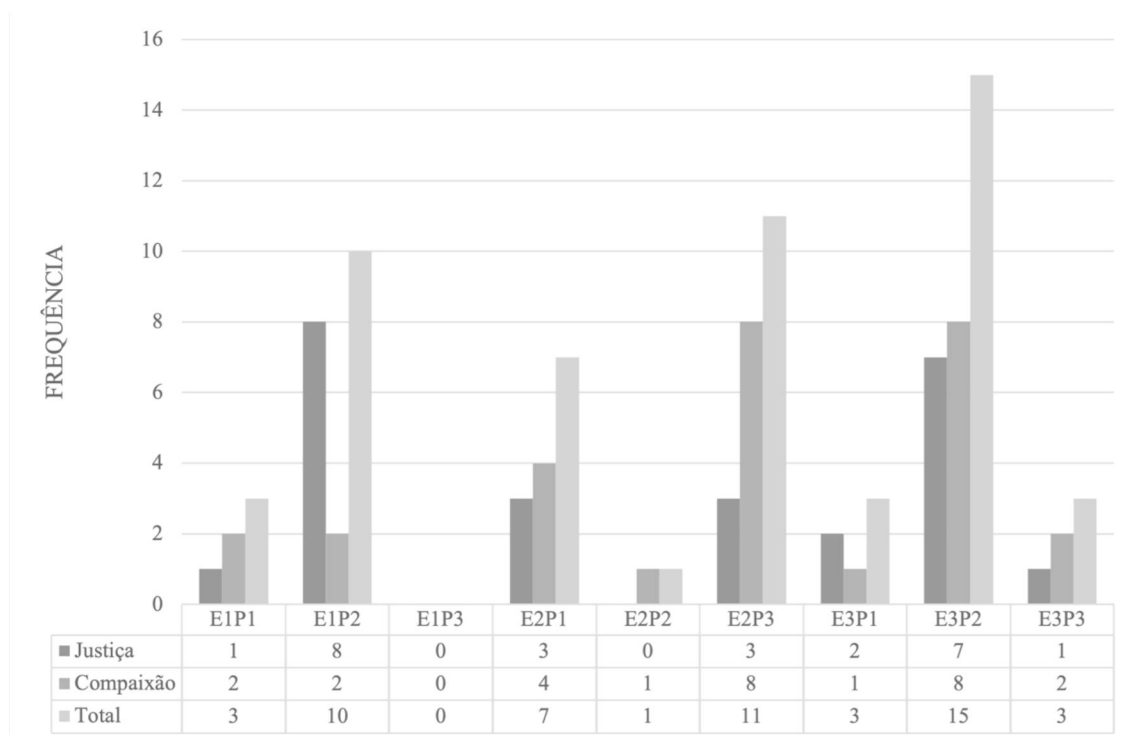
E2P1. A gente... ela sem- sempre que a gente... é, sempre que tá quase na hora de ir embora, ela fala pra gente arrumar as carteiras pra deixar tudo bonitinho pros alunos da tarde.

Convém considerar, portanto, que a direção da responsabilidade social pode ser influenciada por meio de orientações oferecidas pela escola. Algumas práticas realizadas na escola podem ser úteis neste sentido, como eleger um estudante para atuar como ajudante da turma e alternar esta atribuição diariamente, oferecendo a todos a oportunidade de exercitarem sua responsabilidade segundo as orientações recebidas e as situações reais do cotidiano. Experiências como essa podem contribuir para que a responsabilidade social dirigida ao patrimônio revele-se correlacionada de modo tão equilibrado entre as manifestações comportamentais e cognitivas deste fenômeno.

5.4 SENSO MORAL

Sobre a categoria *senso moral*, que apresenta a justiça e a compaixão presentes nos relatos dos estudantes, a FIGURA 10 ilustra sua frequência absoluta.

FIGURA 10 – FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS SUBCATEGORIAS DE *SENDO MORAL* PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL



FONTE: A autora (2022).

Com base na FIGURA 10, pode-se observar que pelo menos um participante de cada escola somou entre 10 e 15 relatos envolvendo justiça e compaixão. Somente um participante (E1P3) não expressou qualquer descrição que pudesse ser categorizada segundo a definição adotada de justiça e compaixão. *Senso moral* apresentou-se importante dado o fato de que, com exceção deste participante, todos os demais apresentaram pelo menos um relato compatível com as definições adotadas a essa categoria.

A FIGURA 10 permite observar que justiça somou 25 relatos (média = 2,77; desvio padrão = 2,90) e compaixão, 28 relatos (média = 3,11; desvio padrão = 2,97). Não houve, portanto, grande diferença entre as subcategorias. Para observar como a categoria *senso moral* se inter-relaciona com a categoria *manifestações* da responsabilidade social, a TABELA 7 apresenta o quanto a frequência absoluta de agência cívica e interpretações envolveram relatos de justiça e compaixão.

TABELA 7 – CORRELAÇÕES ENTRE AS CATEGORIAS *MANIFESTAÇÕES* DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E *SENSO MORAL*

	E1P1	E1P2	E1P3	E2P1	E2P2	E2P3	E3P1	E3P2	E3P3
Frequência de agência cívica	11	7	6	8	4	11	6	13	4
Correlação: justiça	1	1	0	0	0	1	1	1	0
Correlação: compaixão	0	1	0	1	0	5	1	4	1
Frequência de interpretações	11	13	6	12	8	11	9	15	8
Correlação: justiça	0	7	0	3	0	2	1	6	1
Correlação: compaixão	2	1	0	3	1	3	0	4	1

FONTE: A autora (2022).

A TABELA 7 indica que de 163 manifestações comportamentais e cognitivas da responsabilidade social (agência cívica e interpretações), considerando a amostra total, 53 acompanharam relatos que revelavam uma orientação moral de justiça ou compaixão, o equivalente a 32,5%. Observa-se que a compaixão apresentou correlação com ambas as subcategorias de manifestações, distribuindo-se com 13 relatos associados à agência cívica e 15 relatos associados às interpretações. Sendo a compaixão observada neste estudo em relatos de cuidado, preocupação, conforto e amparo ao outro, ou relatos de interesse em fazê-lo, sua distribuição entre agência cívica e interpretações sugere que os estudantes apresentaram equilíbrio no modo como manifestavam essa subcategoria, comportamental e cognitivamente. Porém, ao analisar individualmente os participantes, segundo a TABELA 7, pode-se notar que na maior parte da amostra a contagem de compaixão foi equivalente ou superior quando associada a interpretações em comparação com a agência cívica, sendo E1P1 e E2P3 as exceções.

A TABELA 7, por sua vez, também indica que a subcategoria justiça se apresentou predominantemente associada às interpretações, com 20 relatos, em comparação com os 5 relatos associados à agência cívica. Nesse sentido, justiça e compaixão apresentaram-se mais associadas a interpretações do que à agência cívica, dado que pode estar relacionado ao fato de que, após descreverem comportamentos, os estudantes eram indagados sobre os aspectos cognitivos envolvidos na manifestação comportamental descrita. Esse processo pode ter favorecido a coleta de interpretações, crítica mais bem detalhada na seção *Considerações finais*.

6 DISCUSSÃO

A coleta de dados permitiu levantar alguns padrões entre os participantes, gerando a categorização proposta. O gênero e a idade dos participantes, entre 9 e 12 anos, não produziu aparentes efeitos sobre as respostas à entrevista. A duração de cada entrevista, porém, pode ter influenciado a frequência de algumas categorias do participante E3P2, cuja entrevista durou 52 minutos (configurando-a um *outlier*). Este participante apresentou maior escore nas categorias *manifestações, direção e senso moral*, pontuando na média apenas na categoria *influência de adultos*. É necessário mencionar que o participante E3P2 expressava-se espontaneamente, com uma característica verborreica, tendo dificuldade para manter a atenção focada nas perguntas realizadas. Sendo esta uma pesquisa com fins exploratórios, de levantamento da percepção dos estudantes sobre a responsabilidade social, não é um objetivo avaliar quais participantes poderiam ser considerados menos ou mais responsáveis socialmente. Este propósito, além de não constar entre os objetivos do estudo, não seria alcançado por meio dos métodos adotados. Por esse motivo, os dados desse participante não foram descartados, considerando-se oportuno ter mais conteúdo a categorizar para compreender melhor o fenômeno.

Para ilustrar as conclusões desta pesquisa, pode-se observar a FIGURA 11.

FIGURA 11 – MAPA CONCEITUAL DOS RESULTADOS



FONTE: A autora (2022), elaborado gratuitamente no *site* MindMeister.

Considerando-se as respostas coletadas a cada pergunta, cuja síntese se pode acessar no ANEXO B, a FIGURA 11 indica que:

1 A responsabilidade social é manifestada predominantemente na ajuda a colegas e à equipe da escola.

O comportamento de ajuda, ou menções à relevância deste comportamento por meio de interpretações, apresentou-se com alta frequência nos relatos dos estudantes que participaram desta pesquisa. “Ajudar” e “ajuda” foram a segunda e a quarta palavras mais repetidas nas entrevistas, respectivamente, somando uma frequência de 220 menções. A frequência da oferta de ajuda pode também ser observada na correlação apresentada entre as categorias de *manifestações* e a subcategoria *responsabilidade social dirigida aos outros*, na seção *Resultados*.

O exercício da ajuda apresentou-se associado a experiências diretas dos estudantes com a influência deste comportamento sobre a qualidade das relações. Isso significa dizer que a responsabilidade social dos estudantes, como a literatura aponta, era retroalimentada por suas “implicações diretas para mudanças sociais positivas por meio do cultivo de valores e ações” (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011, p. 12). Na síntese das respostas coletadas nas entrevistas (ANEXO B), por exemplo, é possível observar nos relatos às perguntas 9 (Quais são as suas responsabilidades na sua escola?) e 10 (Como você acha que a gente aprende a ser responsável?) que a ajuda: a) foi identificada pelos estudantes como uma responsabilidade, um dever deles, na escola; e b) foi mencionada como um meio pelo qual eles aprendem a ser responsáveis.

Nesse sentido, pode-se dizer que a alta frequência de ajuda, em seus componentes comportamentais (confortar, prestar suporte, acolher, defender...) e cognitivos (interesse e preocupação com o outro, validação dos sentimentos do outro...), nos relatos dos participantes deste estudo é coerente com a expectativa de que a responsabilidade social motive uma pessoa a “ajudar os outros e contribuir para a sociedade” (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011, p. 13). Ainda em sintonia com essa reflexão, convém mencionar que as respostas à pergunta 1 (Na sua escola, você tenta ser gentil com as pessoas? Como você faz isso?) envolveram de modo predominante menções à oferta de ajuda. Nesse sentido, os participantes associaram a ajuda que poderiam oferecer às pessoas na escola com sua capacidade de serem gentis. Ao demonstrarem sua gentileza ofertando ajuda, revelaram sua disposição de renunciar a interesses próprios para beneficiar os outros e ajudar os membros de seu grupo (SYVERTSEN; FLANAGAN; STOUT, 2009), como se reconhecessem que a escola compõe um único grupo ao qual todos pertencem, e no qual todos têm papéis a desempenhar.

Ao ajudar, portanto, os estudantes podem vivenciar experiências de reciprocidade capazes de levá-los a estabelecer relações positivas com os colegas e a equipe da escola. Essas relações positivas, por sua vez, fortalecem sua disposição de expressar a responsabilidade social a desconhecidos, como uma extensão de suas experiências de interação confiáveis (WRAY-LAKE; SYVERTSEN, 2011).

2 A oferta de ajuda é associada pelos estudantes com as orientações recebidas dos adultos.

A oferta de ajuda apresentou-se nos relatos dos estudantes de modo associado às regras de convivência que lhes são apresentadas pelos adultos. Quando a equipe da escola e familiares lhes dizem para “obedecerem aos professores”, “cuidarem dos menores”, “não brigarem”, entre outras orientações, estão também orientando uma postura colaborativa com a escola. Esta postura é constantemente manifestada em comportamentos de ajuda.

Concomitantemente, os estudantes que ajudam buscam recursos para fazê-lo. Devido às restrições da idade, como a dificuldade de intervir em situações de violência escolar, a procura pela mediação de autoridade para a resolução de problemas é ampliada, principalmente quando há uma orientação prévia para fazê-lo em casos de necessidade – neste estudo, todas as escolas selecionadas explicavam aos estudantes que os adultos estavam à disposição para ajudá-los. Pode-se dizer, portanto, que a ajuda oferecida pela equipe da escola aos estudantes é também modelo para que reproduzam padrões de ajuda em outros relacionamentos.

A característica comum entre as escolas selecionadas para este estudo de dispor adultos acessíveis e prontos a ajudarem os estudantes pode estar relacionada não apenas às qualidades individuais dos profissionais que nelas atuam, mas também ao seu cadastro no Programa DIGA, que, desenvolvido em parceria com a UFPR, oferece formação para que toda a equipe escolar compreenda a relevância de seu papel como suporte social confiável aos estudantes. Conforme a *Revisão de literatura* indicou, a literatura especializada aponta que, no contexto escolar, “os professores são uma fonte significativa de experiências de justiça” (UMLAUF; DALBERT, 2017, p. 567). A escola é o primeiro espaço formal de socialização onde os estudantes se relacionam com autoridades fora da família, de modo que “os professores representam a escola, e a escola representa, pelo menos até certo ponto, o sistema social e a sociedade em geral” (UMLAUF; DALBERT, 2017, p. 567). Nesse sentido, a relação com os professores e demais profissionais da escola oferece experiências prévias aos estudantes de contato com contextos maiores.

Quando os adultos na escola, e fora dela, orientam os estudantes para o exercício de comportamentos pró-sociais, como a oferta de ajuda, pode-se dizer que a adesão a esses comportamentos provavelmente está relacionada inicialmente à obediência. Na convivência orientada pelos adultos, portanto, esses comportamentos pró-sociais são convencionados como acordos culturais. É o exercício diário desses comportamentos que levará as crianças a uma experiência pessoal e direta com seus benefícios, como a ampliação da qualidade das relações com os pares e com a equipe da escola ou a possibilidade de evitar punições.

Neste estudo, do total de 163 manifestações comportamentais e cognitivas da responsabilidade social, o equivalente a 19% envolveu a mediação de autoridade. Esse dado indica como as crianças confiavam no suporte social da escola para a resolução de problemas diante dos quais provavelmente se sentiram impotentes. Além disso, com exceção do participante E1P2, foram obtidas apenas respostas negativas à pergunta 5 (Na sua escola, você percebe algum problema que atrapalha o bem-estar das pessoas, que deixa elas incomodadas?). Apesar da exceção, todos os estudantes afirmaram gostar de suas escolas e achá-las boas. O participante E1P2, ao responder a essa pergunta, mencionou que as brigas o incomodavam, mas igualmente se revelou comprometido com a oferta de ajuda na escola aos que precisavam, inclusive buscando a mediação de autoridade quando necessário. Nesse sentido, entendia que as brigas podiam ser combatidas com recursos pessoais e providos pela escola. A oferta de ajuda, portanto, também se sobressaía nos relatos desse participante.

Quando a equipe da escola descreve regras, as punições para seu descumprimento precisam ser igualmente esclarecidas. A consistência entre as regras descritas e as punições aplicadas é observada pelos estudantes, podendo ampliar sua confiança nas figuras de liderança da escola quando satisfatória. Pode-se assumir, então, que a oferta de ajuda está relacionada com a confiança no suporte social da escola em casos de necessidade, porque as autoridades que nela atuam já demonstraram ser consistentes no cumprimento de acordos prévios.

Ofertar ajuda, comportamento compreendido pelos estudantes como um dever na escola devido às orientações recebidas, promove também o exercício da regulação emocional. Isso porque, para ofertar ajuda, se faz necessário identificar a necessidade do outro, ativando a empatia, porém mantendo o controle das próprias emoções para auxiliar a regulação das emoções do outro. Habilidades adaptativas de regulação emocional podem aumentar a propensão à empatia, levando a criança a exercitar a inibição, isto é, “a capacidade de renunciar desejos em favor de objetivos de ordem superior – as crianças podem, por exemplo, dar dinheiro para ajudar outra pessoa em vez de comparem algo para si” (WRAY-LAKE; SYVERTSEN,

2011, p. 15). Segundo Eisenberg (2000), é a habilidade de inibir as próprias emoções que permite às pessoas considerarem as necessidades das outras.

3 A liderança confiável dos adultos na escola mantém ou aumenta a sensibilidade dos estudantes às orientações recebidas.

É observando as relações entre eventos na escola, principalmente envolvendo adultos, que a sensibilidade dos estudantes às orientações recebidas se mantém ou é ampliada. Neste caso, conforme já mencionado, ao ver um colega ser vítima de violência entre pares na escola, por exemplo, a oferta de ajuda como manifestação comportamental da responsabilidade social pode vir acompanhada da busca de uma autoridade da escola. Quando esta autoridade se revela confiável, realizando os procedimentos já descritos aos estudantes (envio de bilhete aos pais, conversa com a criança que agrediu, acolhimento aos sentimentos da criança vítima da agressão, reparação dos danos...), a relação entre o evento de ofertar ajuda mediada pela autoridade com a resolução do conflito e a restauração da paz eleva a sensibilidade dos estudantes a orientações futuras dos adultos.

Esta sensibilidade a orientações se consolida também pela percepção de que manter a escola segura para todos é, de fato, um compromisso dessas autoridades. Logo, quando crianças encontram autoridades acessíveis e dispostas a protegê-las nos termos previamente acordados, passam a confiar que o interesse dos adultos possui uma base afetiva. O diálogo a seguir ilustra essa compreensão de que punições, quando administradas de um modo justo e razoável, segundo critérios conversados previamente, são associadas à afetividade dos adultos:

E. Ah, pegar o giz e ficar desenhando no quadro é algo que você faz ou não faz?

E1P1. Não.

E. Não faz. E isso por quê?

E1P1. Porque daí a professora briga.

E. Ah, a professora briga. Ela já disse que não é pra fazer isso?

E1P1. Aham.

E. Uhum, entendi. É, você consegue entender por que que ela briga e por que que ela diz pra você não fazer isso no quadro?

E1P1. Porque ela também quer o bem da escola.

A sensibilidade dos participantes desta pesquisa às orientações dos adultos, portanto, é retroalimentada por experiências positivas com autoridades acessíveis e confiáveis, que demonstraram consistência e afetividade ao serem acionadas. Ao obedecerem às regras de convivência estabelecidas pela escola, os estudantes gradativamente passam a observar e lidar com os efeitos de sua obediência. Esta tomada de perspectiva sobre como a obediência a regras de convivência pode ser importante para o estabelecimento de relações positivas na escola requer um processamento cognitivo gradual, capaz de evocar habilidades de empatia e melhorar comportamentos pró-sociais (HOFFMAN, 2000). A tomada de perspectiva é essencial para o desenvolvimento da responsabilidade social, pois a capacidade de ampliar os pontos de vista pelos quais se interpreta o mundo permite reformular constantemente a compreensão do que seria justo e compassivo com algo ou alguém em diferentes contextos.

Atentos aos benefícios que a obediência lhes traz, como a possibilidade de evitar punições – uma vez que as observam como consequências diretas do comportamento inadequado –, os estudantes que participaram desta pesquisa relataram também o interesse por estabelecer bons relacionamentos com as autoridades da escola. Sobre isso, convém mencionar que os participantes demonstraram ter expectativas singulares com as autoridades que consideravam confiáveis: a) valorizavam receber delas o reconhecimento verbal de suas qualidades ou de seus préstimos à escola e b) ansiavam ouvir agradecimentos quando lhes ofertavam ajuda ou lhes eram obedientes. Foi possível perceber como os estudantes participantes deste estudo se sentiam valorizados ante comentários apreciativos de professores, inspetores e diretoras sobre seus comportamentos.

4 Ao ofertar ajuda, os estudantes desenvolvem expectativas de retribuição.

Os relatos dos estudantes revelaram que ajudar estava associado a expectativas de serem reconhecidos pelo outro ou de estabelecerem com ele uma relação positiva. Ajudar, portanto, revelou-se também como uma forma de elevar as probabilidades de ser ajudado em uma situação de necessidade. Os participantes relataram exemplos como: comprar um lanche para um amigo porque ele lhe trazia lanche antes; ajudar um amigo para que ele lhe empreste algum material escolar quando necessário; ajudar as pessoas para que elas gostem de sua companhia; ajudar alguém a encontrar uma sala na escola porque, antes, foi ajudado em situação semelhante; entre outros.

Pode-se associar essas expectativas de retribuição à afirmativa de Piaget (1973, p. 119) de que “cada ação provocará, pois, por parte dos outros indivíduos uma ação de volta”. Sendo a ação realizada algo de interesse ao outro, para este autor, três são as hipóteses possíveis: o

outro oferecerá uma retribuição à ação recebida; o outro valorizará quem lhe deixou a ação recebida; ou o outro não retribuirá nem valorizará quem lhe dedicou a ação recebida. Neste último caso, quem oferece a ação tende a considerar o outro ingrato ou injusto (PIAGET, 1965, p. 20). Segundo Rava (2014, p. 379), nessas trocas sociais “podem ocorrer diversas doses de valorização recíproca”.

As expectativas de retribuição inclusive revelaram frustrações de alguns estudantes quando, ao tentarem ajudar alguém, não conseguiram. A busca pela mediação da autoridade, nesse sentido, como forma de intervir em situações assim, traz à luz a hipótese de que os participantes desta pesquisa poderiam ter o objetivo secundário de punir aqueles que se recusaram a mudar suas atitudes quando lhes pediram de um modo pacífico.

5 Quando as expectativas de retribuição são atendidas, os estudantes desenvolvem um autoconceito positivo.

Ao ajudarem os colegas, os estudantes observavam que as relações positivas de amizade que estabeleciam com eles eram dependentes dessa postura colaborativa. A retribuição, portanto, era considerada uma expressão de amizade recíproca. Nestas relações de ajuda mútua, atribuíam um fator afetivo a este comportamento. As pessoas se ajudam, então, por desejarem bem uma à outra. Neste sentido, ao serem ajudados, os estudantes consideravam que conquistaram amigos, e que eram apreciados. Logo, seu autoconceito passava a ser tão positivo quanto a qualidade das relações estabelecidas nesta configuração de ajuda, suporte e apoio mútuos.

Segundo Bonnie e Waal (2004), em uma perspectiva etológica, ao receber uma ação generosa, sente-se uma emoção positiva que passa a ser associada a quem dedicou esta ação. Neste caso, reconhece-se os custos da ação recebida, atribuindo-os à boa intenção do benfeitor. A gratidão originada deste processo é então dirigida não apenas à ação recebida, mas a quem a dedicou. Estudos indicam que a gratidão em crianças está associada a sentimentos positivos em relação à escola, aos colegas e aos profissionais que nela atua (FROH et al., 2008; BONO; FROH, 2009).

A retribuição de comportamentos pró-sociais, principalmente da oferta de ajuda, é uma expectativa que pode refletir a compreensão das crianças da faixa etária deste estudo (entre 9 e 12 anos) de que as ações dedicadas a alguém são, sobretudo, voluntárias, e não arbitrariamente conduzidas. Apesar de as orientações dos adultos descreverem expectativas claras de que a oferta da ajuda é esperada no ambiente escolar, realizá-la é considerado um ato de autonomia.

Graham (1988), ao estudar a gratidão em crianças, identificou que na faixa etária de 10 a 11 anos este fenômeno está associado principalmente a ações dedicadas a alguém espontaneamente, sem que sejam solicitadas.

A pergunta 2 da entrevista (As pessoas da sua escola acham que você se importa com elas?) obteve apenas respostas positivas, com exceção de um participante que não soube responder. Quando indagados sobre como demonstravam que se importavam com as pessoas na escola (como forma de aprofundar esta pergunta), complementaram relatando perceber que elas ficavam felizes em sua companhia ou que elas provavelmente percebiam sua disponibilidade para ajudá-las quando precisassem. Pode-se compreender, com isso, que os participantes “ajudavam tanto quanto queriam ser ajudados” ou que “ajudavam tanto quanto queriam amigos”. Neste sentido, as amizades estabelecidas na escola eram associadas a manifestações comportamentais de responsabilidade social, sendo a oferta de ajuda a mais frequentemente mencionada, conforme se pode notar nos relatos ilustrativos a seguir:

Relato ilustrativo 1:

E. Você acha que as pessoas na escola sentem que você se importa com elas?

E2P3. Eu acho que sim, já que eu tive bastante amigos nos anos, né? E eu sempre deixei claro às vezes que eu realmente me importava, que tava tudo bem eles falarem comigo, se eles quisessem. Então acho que a maioria das pessoas que realmente são meus amigos de verdade, eu acho que eles sabem, sim, que eu me importo com eles e que eu tô ali pra ajudar, caso precisem.

Relato ilustrativo 2:

E. E você acha que as pessoas que te conhecem aqui, elas sentem que você se importa com elas?

E3P2. Eu acho que sim, porque sempre que elas tão precisando eu vou lá, né.

Relato ilustrativo 3:

E. Você acha que as pessoas aqui na sua escola acham você... uma pessoa legal, que se importa com elas? Elas sentem que você cuida delas ou se importa com elas?

E3P3. Eu não sei (sorri). Eu acho que umas sim, outras não.

E. Uhum, essas que você sente que sim (...), é uma pessoa que é sua amiga, assim? Você pensou em alguém próximo?

E3P3. É, o F., o E., o J... Que o J. é meu primo, né.

E. E o que você acha que você faz tanto pro J., que é seu primo, pro F., pro E., que leva eles a sentirem que você se importa com eles?

E3P3. Eu ajudo eles, eu brinco com eles. Tipo, no recreio, nós só que brinca. Nós brinca junto só.

E. Uhum, daí você sente que quando você faz coisas assim, eles sabem que você gosta deles?

E3P3. (assente)

A expectativa de retribuição, portanto, pode ser observada como efeito da aprendizagem de agência cívica. Neste importante processo, o estabelecimento de relações positivas como resultado de comportamentos responsáveis socialmente, principalmente da oferta de ajuda, favorece o desenvolvimento cívico dos estudantes.

6 Os estudantes então se conscientizam de mais papéis sociais desempenhados na escola.

A partir do exercício da responsabilidade social, principalmente da oferta de ajuda, os estudantes passam a observar que são importantes para as pessoas com as quais convivem – o que se estende a toda a escola. Revelam-se cada vez mais observadores de oportunidades para exercer sua responsabilidade social, dentro dessas condições que retroalimentam esse fenômeno.

Devido à faixa etária, considerando estarem entre o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, recebem orientações cada vez mais específicas sobre o seu papel no cuidado e na proteção de crianças menores. Passam a perceber, assim, que são responsáveis por garantir que esta escola com a qual sustentam vínculos afetivos continue agradável, além de considerarem que são também importantes para as autoridades nas quais confiam, estando agora na posição de ajudá-las.

As orientações dos adultos passam a ser congregadas, de modo que papéis sociais se inter-relacionam. Os estudantes começam a perceber que há qualidades iguais entre um “bom filho” e um “bom aluno”, reconhecendo padrões de discursos entre as autoridades na família e na escola. A validação mútua entre diferentes autoridades da convivência dos estudantes pode favorecer sua confiança de que as regras que lhes são apresentadas têm real importância.

Ainda, observando-se importantes no contexto escolar, e atribuindo parte desta importância à capacidade de serem obedientes, os estudantes passam também a se

autodiferenciar dos outros. Nos relatos coletados, observou-se a presença de algumas frases nas quais os estudantes descreviam colegas desobedientes ou “bagunceiros” como prejudiciais ao bom funcionamento da escola e às relações nela construídas.

O mapa conceitual disposto na FIGURA 11 revela, então, que os resultados deste estudo apresentam coerência com a literatura científica. É possível observar a inter-relação da responsabilidade social dos participantes desta pesquisa com as oportunidades que as escolas lhes oferecem para expressá-la, e com as expectativas de responsabilidade social que as lideranças lhes apresentam em regras de convivência e orientações claras. O senso moral de justiça e compaixão, que permeou os relatos destes estudantes, pôde ser observado principalmente nas interpretações como uma construção pessoal de sentido atribuído às suas expressões de responsabilidade social enquanto meios para se construir relações mais democráticas com os amigos e as lideranças da escola.

A responsabilidade social, compreendida como elemento fundamental das raízes do desenvolvimento cívico, destacou-se neste estudo como efeito e causa de situações promotoras de relações positivas na escola, contribuindo para a manutenção de um clima escolar autoritativo. Neste sentido, é essencial o crescente investimento das escolas em promover a participação social dos estudantes; oferecer a eles condições, recursos e oportunidades de engajamento cívico; construir com eles as regras de convivência no ambiente escolar, explicitando expectativas de responsabilidade social; atuar como suporte social deles, principalmente quando buscam autoridades confiáveis para a resolução pacífica de situações-problema; e retribuir suas manifestações comportamentais e cognitivas socialmente responsáveis, fortalecendo seu autoconceito positivo e vínculo afetivo com a escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, algumas considerações se fazem importantes. O modelo de entrevista e o método de categorização adotados podem ter influenciado os dados, embora a análise qualitativa permita preservar a relação entre os conteúdos observados. De 11 perguntas presentes na entrevista, as de número 1 a 7 requeriam que os entrevistados descrevessem comportamentos, enquanto as perguntas 8 a 11 requeriam sua interpretação. A separação entre agência cívica, como manifestação comportamental, e interpretações, como manifestações cognitivas da responsabilidade social, conforme já mencionado, é apenas didática. Nesse sentido, quando respondiam às questões 1 a 7, os estudantes também eram perguntados sobre como interpretavam os eventos descritos em seus próprios relatos. Os relatos resultantes deste aprofundamento, obviamente categorizados como interpretações, somaram-se às interpretações requeridas nas perguntas 8 a 11, oferecendo ao final o resultado apresentado: 93 registros de interpretações em comparação com 70 registros de agência cívica. Este dado, infelizmente, convida a refletir sobre o instrumento utilizado.

É conveniente pensar que em pesquisas similares para explorar este fenômeno as perguntas devem seguir um único padrão, caso manifestações comportamentais e cognitivas da responsabilidade social sejam didaticamente separadas. Ainda, houve perguntas cujo verbo “ajudar” foi mencionado: no aprofundamento das perguntas 3, 4 e 5; e no corpo das perguntas 6, 7 e 11. Logo, 6 perguntas de 11 das entrevistas realizadas mencionavam “ajudar” aos estudantes. Sendo a oferta de ajuda a principal manifestação de responsabilidade social observada nos participantes, evidencia-se a necessidade de considerar que uma replicação deste estudo demanda perguntas que evitem a apresentação de uma mesma “sugestão de ação”. É claro que a menção ao verbo “ajudar” teve como objetivo facilitar a compreensão dos participantes, tendo em vista sua faixa etária. É preciso estabelecer formas diferenciadas de garantir essa compreensão explorando melhor perguntas neutras.

Algumas dificuldades também influenciaram negativamente a confiabilidade deste estudo. Primeiramente, a escolha do objeto de pesquisa precisou ser amadurecida em supervisões constantes, dada a inexperiência da pesquisadora com o fenômeno da responsabilidade social em contexto escolar. Um estudo sistemático ainda maior foi necessário para aprofundamento e consistência conceitual por parte da pesquisadora. Paralelamente, a pandemia da Covid-19, que fechou escolas sem previsão de normalização, demandou mudanças estruturais no método de coleta de dados. Por fim, com o retorno às aulas presenciais, foi

possível retomar o projeto inicial de entrevistas *in loco* somente em 2022. O tempo entre a coleta e a análise de dados, por consequência, não permitiu ampliar o número de participantes, diversificar as escolas selecionadas e incluir colegas acadêmicos que pudessem atuar em testes de concordância categorial. As categorias foram, então, elaboradas e aplicadas apenas pela pesquisadora. Convém realizar futuramente maior investimento na ampliação e confiabilidade deste estudo.

Apesar dos percalços, o conteúdo explorado apresenta-se relevante para a compreensão do desenvolvimento cívico de crianças. Segundo Metzger et al. (2018), “poucas pesquisas exploraram o conhecimento de crianças e adolescentes sobre as habilidades e características individuais exigidas de diferentes formas de comportamento cívico”. No Brasil, a responsabilidade social – e sua relação com o desenvolvimento cívico – vem sendo explorada de modo crescente por diferentes pesquisadores, porém ainda há muito a ser compreendido no que tange aos atributos comportamentais e cognitivos deste fenômeno.

O presente estudo procurou colaborar com a literatura científica investigando a compreensão de crianças sobre expressões da responsabilidade social nas escolas brasileiras, buscando responder à pergunta: “Como elas entendem sua responsabilidade social na escola?”. Os resultados foram coerentes com a literatura apresentada, indicando que a responsabilidade social dos participantes deste estudo revelou-se como uma expressão de seu desenvolvimento cívico quando compreendida em manifestações comportamentais e cognitivas de ajustamento e de suporte social aos colegas e à equipe da escola; expressões essas influenciadas por relações positivas e de confiança com as figuras de liderança da escola.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. de; PARAISO, R. Educando para a cidadania: a escola como espaço central na formação política. **Rev. Parlamento e Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 65-84, 2018.
- AMARAL, H. T. do. Desenvolvimento positivo de jovens: o papel da conexão na escola. In: WEBER, L.; CUNHA, J. da. (org.). **Relacionamentos positivos na escola**. Curitiba: Juruá, 2020.
- AMARAL, H. T. do; CUNHA, J. M. da; BOUERI, I. Z.; SANTO, J. B. Clima escolar e vitimização entre pares: Percepções de estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 34, n. 5, p. 1-22, 2021.
- AMNÅ, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. **Journal of Adolescence**, v. 35, p. 611-627.
- ANDREOTTI, V. Soft versus critical global citizenship education. **Development Education, Policy and Practice**, v. 3, p. 83-98, 2006.
- ANTONY, L. Different voices or perfect storm: Why are there so few women in Philosophy? **Journal of Social Philosophy**, v. 43, n. 3, p. 227-255, 2012.
- BARBOSA, A. J. G.; SANTOS, A. A. A.; RODRIGUES, M. C.; FURTADO, A. V.; BRITO, N. M. Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: Família e escola. **Psico**, v. 42, p. 228-235, 2011.
- BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.
- BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.
- BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, v. 37, n. 4, p. 887, 1966.
- BC PERFORMANCE STANDARDS. *British Columbia*, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/resources-for-teachers/curriculum/bc-performance-standards>. Acesso em: 3 mai. 2022.
- BEBIROGLU, N.; GELDHOF, G. J.; PINDERHUGHES, E. E.; PHELPS, E.; LERNER, R. M. From family to society: The role of perceived parenting behaviors in promoting youth civic engagement. **Parenting: Science and Practice**, v. 13, p. 153-168, 2013.
- BEGUE, L.; MULLER, D. Belief in a just world as moderator of hostile attribution bias. **British Journal of Social Psychology**, v. 45, p. 117-126, 2006.

BENSON, D. E.; RITTER, C. Belief in a just world, job loss and depression. **Sociological Focus**, v. 23, n. 1, p. 49-63, 1990.

BERSCHIED, E.; WALSTER, E. **Interpersonal attraction**. Reading, MA: Addison Wesley, 1978.

BONNIE, K. E.; DE WAAL, B. M. Primate social reciprocity and the origin of gratitude. In: EMMONS, R. A.; McCULLOUGH, M. E. (ed.). **The psychology of gratitude**. New York: Oxford University Press, 2004, p. 213-229.

BONO, G.; FROH, J. Gratitude in school: Benefits to students and Schools. In: GILMAN, R.; HUEBNER, E. S.; FURLONG, M. (ed.). **Handbook of Positive Psychology in schools**. New York: Routledge, 2009, p. 77-88.

BOWYER, B.; KAHNE, J. The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 69, p. 101-162, 2020.

BOYTE, H. **Against the current**: Developing the civic agency of students. Helen Dwight Reid Educational Foundation, NW; Washington, DC: Heldref Publications, 2008.

BOYTE, H. **Civic agency and the cult of the expert**: A study for the Kettering Foundation. Kettering Foundation, 2009.

BRAITHWAITE, J. **Crime, shame and reintegration**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação – MEC; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, 2018.

BRONFENBRENNER, U. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: Wozniak, R.; Fischer, K. (ed.). **Development in context**: Acting and thinking in specific environments. Hillsdale: Erlbaum, 1993, p. 3-44.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996. (Publicado originalmente em 1979)

BRONFENBRENNER, U. **Making human beings human**: Bioecological perspectives on human development. California: Sage Publications, 2005.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology**: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 2006, p. 993-1028.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**, v. 22, p. 723-742, 1986.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: Tornando os seres humanos mais humano. Porto Alegre: Artmed, 2011. (Publicado originalmente em 2005)

CAMPBELL, D. E. Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. **Political Behavior**, v. 30, n. 4, p. 437-454, 2008.

CAPRARA, G. V.; SCHWARTZ, S.; CAPANNA, C.; VECCHIONE, M.; BARBARANELLI, C. Personality and politics: Values, traits, and political choice. **Political Psychology**, v. 27, p. 1-28, 2006.

CAPRARA, G. V.; ALESSANDRI, G.; EISENBERG, N. Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 102, n. 6, p. 1289-1303, 2012.

CAPRARA, G. V.; STECA, P. Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 26, p. 218-239, 2007.

CORREIA, I.; DALBERT, C. Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. **European Journal of Psychology of Education**, v. 12, n. 4, p. 421-437, 2007.

CORREIA, I., KAMBLE, S. & DALBERT, C. Belief in a just world and well-being of bullies, victim and defenders: A study of Portuguese and Indian Student. **Anxiety, Stress and Coping**, v. 22, n. 5, p. 497-508, 2009.

CORTINA, A. **Ciudadanos del mundo**. Madri, Alianza, 1997.

CUNHA, J. M. da. **Violência interpessoal e em escolas no Brasil**: Características e correlatos. Dissertação de mestrado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2009.

CUNHA, J. M. da. **O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico**. Tese de doutorado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2012.

CUNHA, J. M. da.; AMARAL, H. T. do.; MACEDO, A. M. B. de. Clima escolar autoritativo: Adaptação e evidências de validade entre estudantes brasileiros. **Psicologia Argumento**, v. 37, n. 96, p. 273-298, 2019.

CUNHA, J. M. da.; THOMAS, K. J.; SUKHAWATHANAKUL, P.; SANTO, J. B.; LEADBEATER, B. Socially responsible children: A link between school climate and aggression and victimization. **International Journal of Behavioral Development**, 2021.

DAGNINO, E. **Meanings of citizenship in Latin America**. Institute of Development Studies, University of Sussex, IDS Working Paper 258, 2005.

DALBERT, C. Belief in a just world, well-being and coping with an unjust fate. In: Montada, L.; Lerner, M. (ed.). **Responses to victimizations and belief in the just world**. New York: Plenum, 1998, p. 87-105.

DALBERT, C. The world is more just for me than generally: About a personal belief in a just world scale's validity. **Social Justice Research**, v. 12, p. 79-98, 1999.

DALBERT, C. **The justice motive as a personal resource**: Dealing with challenges and critical life events. New York: Plenum Press, 2001.

DALBERT, C.; LIPKUS, I. M.; SALLAY, H.; GOCH, I. A just and an unjust world: Structure and validity of different world beliefs. **Personality and Individual Differences**, v. 30, p. 561-577, 2001.

DALBERT, C.; DONAT, M. Belief in a just world. In: Wright, J. D. (ed.). International encyclopedia of the social & behavioral sciences. 2. ed. Oxford, UK: Elsevier, 2015. (v. 2, p. 487-492)

DALBERT, C.; SÖREN, U. Justice experiences and feelings of exclusion. **Social Psychology of Education**, v. 20, n. 3, p. 565-587, 2017.

DATASENADO, Instituto de Pesquisa. **Panorama Político 2022**: O cidadão e o Senado Federal. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetenado/arquivos/panorama-politico-2022>. Acesso em: 7 nov. 2022.

DAVIES, L. Interruptive democracy in education. In: Zahjda, J.; DAVIES, L.; MAJHANOVICH, S. (ed.). **Comparative and global pedagogies**: Equity, access and democracy in education. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2008, p. 15-33.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais**: Terapia, educação e trabalho. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DILL, J. S. **The longings and limits of global citizenship education**: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. New York, NY: Routledge, 2013.

DONAT, M.; GALLSCHUTZ, C.; DALBERT, C. The relation between students' justice experiences and their school refusal behavior. **Social Psychology of Education**, v. 21, p. 447-475, 2017.

DONAT, M.; WOLGAST, A.; DALBERT, C. Belief in a just world as a resource of victimized students. **Social Justice Research**, v. 31, n. 2, p. 133-151, 2018.

DUKE, N. N.; SKAY, C. L.; PETTINGELL, S. L.; BOROWSKY, I. W. From adolescent connections to social capital: Predictors of civic engagement in young adulthood. **Journal of Adolescent Health**, v. 44, p. 161-168, 2009.

DUSKA, R.; WHELAN, M. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: Um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994.

EISENBERG, N. Emotion, regulation, and moral development. **Annual Review of Psychology**, v. 51, p. 665-697, 2000.

FEHR, B. Prototype analysis of the concepts of love and commitment. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 55, p. 557-579, 1988.

FLANAGAN, C. A. Developmental roots of political engagement. **Political Science & Politics**, v. 36, p. 257-261, 2003a.

FLANAGAN, C. A. Trust, identity, and civic hope. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 165-171, 2003b.

FLANAGAN, C. A.; TUCKER, C. J. Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society. **Developmental Psychology**, v. 35, n. 5, p. 1198-1209, 1999.

FLANAGAN, C. A.; GALLAY, L. S.; GILL, S.; GALLAY, E.; NTI, N. What Does Democracy Mean? Correlates of Adolescents' Views. **Journal of Adolescent Research**, v. 20, n. 2, p. 193-218, 2005.

FLANAGAN, C. A.; SYVERTSEN, A. K.; STOUT, M. Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, p. 219-232, 2009.

FLETCHER, A.; ELDER, G.; MEKOS, D. Parental influences on adolescent involvement in community activities. **Journal of Research on Adolescence**, v. 10, p. 29-48, 2000.

FOX, C. L.; ELDER, T.; GATER, J.; JOHNSON, E. The association between adolescents' beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying. **British Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 2, p. 183-198, 2010.

FROH, J. J. **Teaching children how to think gratefully**: Unveiling a new gratitude intervention for youth. Paper presented at the Conference on Human Development, New York City, 2010.

FURNHAM, A.; PROCTER, E. Belief in a just world: review and critique of the individual difference literature. **British Journal of Social Psychology**, v. 28, p. 365-384, 1989.

FURNHAM, A. Belief in a just world: Research progress over the past decade. **Personality and Individual Differences**, v. 34, p. 795-817, 2003.

FURNHAM, A.; STACEY, B. **Young people's understanding of society**. New York, NY: Routledge, 1991.

GALLAY, L. Social responsibility. In: SHERROD, L.; FLANAGAN, C. A.; KASSIMIR, R.; SYVERTSEN, A. K. (ed.). **Youth activism**: Na international encyclopedia. Westport: Greenwood Publishing, 2006, p. 599-602.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 1982.

GILLIGAN, C. **Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GILLIGAN, C. **Joining the resistance.** Cambridge: Polity Press, 2011.

GOREN, H.; YEMINI, M. Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. **International Journal of Educational Research**, v. 82, p. 170-183, 2017.

GRAHAM, S. Children's developing understanding of the motivational role of affect: An attributional analysis. **Cognitive Development**, v. 3, n. 1, p. 71-88, 1988.

GREGORY, A.; CORNELL, D.; FAN, X.; SHERAS, P.; SHIH, T.; HUANG, F. High school practices associated with lower student bullying and victimization. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, p. 483-496, 2010.

GRUSEC, J. E.; GOODNOW, J. J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. **Developmental Psychology**, v. 30, p. 4-19, 1994.

GUNNOE, M. L.; HETHERINGTON, E. M.; REISS, D. Parental religiosity, parenting style, and adolescent social responsibility. **The Journal of Early Adolescence**, v. 19, p. 199-225, 1999.

HARDING, L. Children's quality of life assessments: a review of genetic and health related quality of life measures completed by children and adolescents. **Clinical Psychology and Psychotherapy**, v. 8, p. 79-96, 2001.

HARDY, S. A.; WALKER, L. J.; OLSEN, J. A.; WOODBURY, R. D.; HICKMAN, J. R. Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes. **Developmental Psychology**, v. 50, p. 45-57, 2014.

HART, D.; FEGLEY, S. Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. **Child Development**, v. 66, n. 5, p. 1346-1359, 1995.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development: Implications for caring and justice.** New York, NY: Cambridge University Press, 2000.

HOOLIHAN, E. C.; THOMAS, K. J. The relationships between bonding social capital, personal belief in a just world and well-being: An analysis of a diverse student sample. **Social Psychology of Education**, v. 23, p. 1609-1626, 2020.

JAZAIERI, H. Compassionate education from preschool to graduate school: Bringing a culture of compassion into the classroom. **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning**, v. 11, n. 1, p. 22-66, 2018.

JINPA, T. L. **Compassion cultivation training (CCT)**: Instructor's manual. Unpublished, 2010.

JINPA, T. L.; Weiss, L. "Compassion cultivation training (CCT)". In: SINGER, T.; BOLTZ, M. (ed.). **Compassion: Bridging Practice and Science**. Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences, Leipzig, p. 441-449, 2013.

KAASE, M.; MARSH, M. Political action: A theoretical perspective. In: BARNES, S.; KAASE, M. (ed.). **Political action**: Mass participation in five western democracies. Beverly Hills: Sage Publications, 1979.

KAHNE, J. E.; SPORTE, S. E. Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on Students' commitment to civic participation. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 3, p. 738-766, 2008.

KAZDIN, A.; WHITLEY, M. Treatment of parental stress to enhance therapeutic change among children referred for aggressive and antisocial behaviour. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 71, n. 3, p. 503-515, 2003.

KIM, M. J.; LEE, J. W.; KIM, D. M. The effects of affective empathy, self-efficacy and social responsibility on defending behaviors in bullying: Focused on the moderating effects of perceived popularity. **Journal of Asia Pacific Counseling**, v. 3, n. 2, p. 139-150, 2013.

KNOBLOCH, N. A.; WHITTINGTON, M. S. Novice teachers' perceptions of support, teacher preparation quality, and student teaching experience related to teacher efficacy. **Journal of Vocational Education Research**, v. 27, n. 3, p. 331-341, 2002.

KONOLD, T.; CORNELL, D. Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. **Journal of School Psychology**, v. 53, n. 6, p. 447-461, 2015.

KUHNEN, T. A. A ética do cuidado como alternativa à ética de princípios: Divergências entre Carol Gilligan e Nel Noddings. **Ethic@**, v. 9, n. 3, p. 155-168, 2010.

KUHNEN, T. A. A ética do cuidado como teoria feminista. **Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014. GT10, Teorias Feministas, Coord. Márcio Ferreira de Souza e Silvana Mariano, 2014.

LABORATÓRIO INTERAGIR. **Projetos**. Disponível em: <https://sembullying.com/interagir/projetos/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LA TAILLE, Y. de. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética**: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEADBEATER, B. J.; THOMPSON, K.; SUKHAWATHANAKUL, P. Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. **Am J Community Psychol**, v. 0, p. 1-12, 2016.

LENZI, M.; VIENO, A.; SANTINELLO, M.; NATION, M.; VOIGHT, A. The role played by the family in shaping early and middle adolescent civic responsibility. **The Journal of Early Adolescence**, v. 34, p. 251-278, 2013.

LERNER, M. J. **The belief in a just world**: A fundamental delusion. New York: Plenum Press, 1980.

LERNER, M. J.; SIMMONS, C. H. The observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection? **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 4, n. 2, p. 203-210, 1966.

MACREADY, T. Learning social responsibility in schools: A restorative practice. **Educational Psychology in Practice**, v. 25, n. 3, p. 211-220, 2009.

MAYTON, D. M.; FURNHAM, A. Value underpinnings of antinuclear political activism: A cross-national study. **Journal of Social Issues**, v. 50, p. 117-128, 1994.

MCGINNIS, M. D.; BALDWIN, E. B.; THIEL, A. **When is polycentric governance sustainable?**: Using institutional theory to identify endogenous drivers of dysfunctional dynamics. Prepared for presentation at The Ostrom Workshop, Indiana University, Bloomington, Sept. 14, 2020.

METZGER, A.; SYVERTSEN, A. K.; OOSTERHOFF, B.; BABSKIE, E.; WRAY-LAKE, L. How children understand civic actions: A mixed methods perspective. **Journal of Adolescent Research**, v. 31, n. 5, p. 507-535, 2016.

METZGER, A.; ALVIS, L. M.; OOSTERHOFF, B.; BABSKIE, E.; SYVERTSEN, A. K.; WRAY-LAKE, L. The intersection of emotional and sociocognitive competencies with civic engagement in middle childhood and adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 47, p. 1663-1683, 2018.

METZGER, A.; SMETANA, J. G. Social cognitive development and adolescent civic engagement. In: SHERROD, L.; FLANAGAN, C.; TORNEY-PURTA, J. (ed.). **Handbook of research on civic engagement in youth**. Hoboken, NJ: Wiley, 2010, p. 221-248.

MINSMEISTER. **Mapas mentais colaborativos**. Disponível em: <https://www.mindmeister.com/pt>. Acesso em: 7 nov. 2022.

MODESTO, J. G.; PILATI, R. "Nem todas as vítimas importam": Crenças no mundo justo, relações intergrupais e responsabilização de vítimas. **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 763-774, 2017.

NASCIMENTO, A. M. do. **Satisfação com a vida**: Uma explicação pautada na crença no mundo justo e nos valores humanos. Dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil, 2016.

NELSON, G.; LAURENDEAU, M.; CHAMBERLAND, C. A review of programs to promote family wellness and prevent the maltreatment of children. **Canadian Journal of Behavioural Science**, v. 33, n. 1, p. 1-13, 2001.

O'CONNOR, E.; MCCARTNEY, K. Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, p. 87-98, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: Intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

OSTROM, E. **Governing the commons**: The evolution of institutions for collective action. Cambridge University Press, 2007. (Publicado originalmente em 1990)

OXFAM. **What is global citizenship?** Disponível em: <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Psico Porto Alegre**, v. 36, n. 2, p. 127-134, 2005.

PETER, F.; DALBERT, C. Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. **Contemporary Educational Psychology**, v. 35, p. 297-305, 2010.

PETERSON, A. Character education, the individual and the political. **Journal of Moral Education**, v. 49, n. 2, p. 143-157, 2020.

PEW RESEARCH CENTER. Many around the world are disengaged from politics: But could be motivated to participate on issues like health care, poverty and education. 17 out. 2018. Editado por Richard Wike e Alexandra Castillo. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/global/2018/10/17/international-political-engagement/>. Acesso em: 24 out. 2021.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. (Publicado originalmente em 1965)

PRATT, M. W.; HUNSBERGER, B.; PANCER, S. M.; ALISAT, S. A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. **Social Development**, v. 12, p. 563-585, 2003.

RAVA, P. G. S. Sentimento de gratidão na infância: Algumas considerações teóricas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 2, p. 376-389, 2014.

ROCHA, G. V. M. da. **Comportamento antissocial**: Psicoterapia para adolescentes infratores de alto risco. Curitiba: Juruá, 2012.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. **Advances in Experimental Social Psychology**, v. 25, p. 1-65, 1992.

SCHWARTZ, S. H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? **Journal of Social Issues**, v. 550, p. 19-45, 1994.

SCHWARTZ, S. H. Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In: MIKULINCER, M.; SHAVER, P. R. (ed.). **Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature**. Washington, DC: American Psychological Association, 2010, p. 221-241.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: Uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019. (Original publicado em 2011)

SERPELL, R. Social responsibility as a dimension of intelligence, and as an educational goal: Insights from programmatic research in an african society. **Child Development Perspectives**, v. 5, n. 2, p. 126-133, 2011.

SHERROD, L. R.; LAUCKHARDT, J. The development of citizenship. In: LERNER, R. M.; STEINBERG, L. (ed.). **Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development**. Hoboken, NJ: Wiley, 2009, p. 372-408.

SILVER, R. B.; MEASELLE, J. R.; ARMSTRONG, J. M.; ESSEX, M. J. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. **Journal of School Psychology**, v. 43, p. 39-60, 2005.

SPRECHER, S.; FEHR, B. Compassionate love for close others and humanity. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 22, p. 629-651, 2005.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. A review of school climate research. **Review of Educational Research**, v. 83, p. 357-385, 2013.

THOMAS, K. J.; SANTO, J. B.; CUNHA, J. M. da. The predictive value of school climate and teacher techniques on students' just world beliefs: a comprehensive Brazilian sample. **Social Psychology of Education**, v. 22, n. 4, p. 1239-1257, 2019.

TOMOKA, J.; BLASCOVICH, J. Effects of justice beliefs on cognitive appraisal of subjective, physiological and behavioural responses to potential stress. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 67, p. 732-740, 1994.

TORNEY-PURTA, J. The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. **Applied Developmental Science**, v. 6, n. 4, p. 203-212, 2002.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1993.

UNDERWOOD, L. G. Compassionate love: A framework for research. In: FEHR, B.; SPRECHER, S.; UNDERWOOD, L. G. (ed.). **The science of compassionate love: Theory, research, and applications**. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2009, p. 3-25.

VERPLANKEN, B.; HOLLAND, R. W. Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, p. 434-447, 2002.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F. de; MARQUES, C. de A. E.; SILVA, L. M. F. da; MORO, A.; VIVALDI, F. M. de C.; RAMOS, A. de M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

VERBA, S.; SCHLOZMAN, K. L.; BRADY, H. E. **Voice and equality**: Civic voluntarism in American politics. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

VEUGELERS, W. The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. **Globalisation, Societies and Education**, v. 9, p. 473-485, 2011.

WRAY-LAKE, L.; SYVERTSEN, A. K.; FLANAGAN, C. A. Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. **Developmental Psychology**, v. 52, n. 1, p. 130-142, 2016.

WRAY-LAKE, L.; SYVERTSEN, A. K. The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. In: FLANAGAN, C. A.; CHRISTENS, B. D. (ed.). Youth civic development: Work at the cutting edge. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 134, p. 11-25, 2011.

WRAY-LAKE, L.; MAGGS, J. L.; JOHNSTON, L. D.; BACHMAN, J. G.; O'MALLEY, P. M.; SCHULENBERG, J. E. Associations between community attachments and adolescent substance use in nationally representative samples. **Journal of Adolescent Health**, v. 51, p. 325-331, 2012.

ZOBOLI, E. L. C. P. A redescoberta da ética do cuidado: O foco e a ênfase nas relações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 38, n. 1, p. 21-27, 2004.

ANEXO A – PROTOCOLO DE PESQUISA SOBRE COMO ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMPREENDEM A RESPONSABILIDADE SOCIAL

Mestranda: Francine Porfirio Ortiz

Orientador: Josafá Moreira da Cunha

Linha de pesquisa: Processos psicológicos em contextos educacionais (Mestrado em Educação – UFPR)

Informações sobre a pesquisa

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa sobre o desenvolvimento cívico de crianças. Participam dela alunos entre 9 e 12 anos que estejam no Ensino Fundamental, com o objetivo de identificar como eles compreendem sua responsabilidade social.

Boas-vindas ao(à) aluno(a)

Olá! Você foi convidado(a) a participar desta pesquisa porque sua opinião é muito importante! Eu vou explicar o que faremos hoje. Eu vou entrevistar você fazendo algumas perguntas sobre o que já fez, o que pensa sobre as coisas, como é sua rotina.

Você já viu alguém ser entrevistado? (Pausa para interação) Pois é, eu vou perguntando e a gente vai conversando sobre as respostas. Tudo bem?

Assentimento do(a) participante

O objetivo desta entrevista é saber o que você pensa e sente sobre as pessoas e os lugares que frequenta na escola. Não há respostas certas ou erradas, e você tem o direito a escolher participar ou não da entrevista. Se não quiser responder alguma coisa ou se quiser parar de participar em algum momento, não tem problema. Sua participação não é obrigatória.

Você entendeu o objetivo desta pesquisa e como ela vai funcionar? (Pausa para interação)

Você aceita participar desta entrevista?

- Se não, finalizar e agradecer.
- Se sim:

Eu gostaria de saber também se posso gravar a entrevista. As suas respostas não serão ouvidas por ninguém, só eu vou ter acesso e só eu vou organizar um resumo das informações para entender melhor o que você me disse. Pode ficar tranquilo(a). Você me deixa gravar?

Então, vamos conhecer um pouco mais de você:

Questionário pré-entrevista e aquecimento

1. Como você se chama?
2. E como você se sente hoje?
3. Com quem você mora? Vocês têm algum animal de estimação?
4. Para começar, que tal me contar uma coisa que goste sobre você?

Entrevista

Agora eu gostaria que você pensasse na sua escola. Como é estudar na sua escola? (Pausa para interação) Eu quero que você continue pensando na sua escola ao responder as próximas perguntas, tudo bem? Pense nos seus colegas, professores, nos lugares que você frequenta na escola (a sala de aula, o pátio, o refeitório, os banheiros...), ok? Vou ajudar você neste processo.

Pergunta	Aprofundamento
1. Na sua escola, você tenta ser gentil com as pessoas? Como você faz isso?	
2. As pessoas da sua escola acham que você se importa com elas?	E como você demonstra isso, que se importa com as pessoas?
3. Você já viu alguém na sua escola ser tratado de um jeito injusto?	Como você pode ajudar as pessoas a serem tratadas com mais justiça na sua escola?
4. Na sua escola, você percebe as necessidades das pessoas? Fale algumas dessas necessidades...	Quando você percebe essas necessidades, você tenta ajudar as pessoas a terem suas necessidades atendidas?
5. Na sua escola, você percebe algum problema que atrapalha o bem-estar das pessoas, que deixa elas incomodadas?	Para você, o que seria necessário para resolver esse problema? Você poderia ajudar nisso?
6. Quando acontece algum conflito na sua sala de aula, você tenta ajudar a resolver? Como?	
7. Você tenta ajudar a sua escola a ser um lugar melhor? Como?	
8. Você acha que as suas opiniões e atitudes podem afetar a sua escola?	Talvez as decisões, o modo como as coisas funcionam...?
9. Quais são as suas responsabilidades na sua escola?	
10. Como você acha que a gente aprende a ser responsável?	
11. Tem alguém que incentiva ou ajuda você a ser responsável na escola? Como?	

Encerramento

Você me disse muitas coisas hoje. Obrigada por conversar comigo. Há alguma pergunta que você gostaria de fazer para mim sobre o que conversamos hoje? (Pausa para interação) Suas respostas foram muito importantes para esta pesquisa, obrigada! Agora você pode voltar para as suas atividades.

ANEXO B – SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS

Pergunta 1. Na sua escola, você tenta ser gentil com as pessoas? Como você faz isso?	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Sim. Emprestando coisas; conversando; chamando para brincar.
E1P2 (F, 11)	Sim. Não gritando ou xingando as pessoas; ajudando; brincando; fazendo as pessoas sorrirem.
E1P3 (F, 10)	Sim. Ajudando a fazer amizades; brincando com as crianças menores.
E2P1 (M, 10)	Sim. Tratando bem as pessoas; tendo caráter com elas; respeitando; fazendo o bem para as pessoas.
E2P2 (M, 10)	Sim. Sendo feliz e educado; aprendendo; cumprimentando as pessoas.
E2P3 (F, 10)	Sim. Perguntando para as pessoas se estão bem e se pode ajudar em algo; ajudando; respeitando os professores; dedicando-se à lição; dizendo que está disponível sempre que quiserem falar com ela.
E3P1 (M, 9)	Sim. Alcançando algo que a pessoa derrubou; arrumando a carteira ao terminar a aula; varrendo o chão da sala.
E3P2 (F, 10)	Sim. Tentando alegrar as pessoas que parecem tristes; ajudando sempre que pode; perguntando como as pessoas estão; fazendo o bem; retribuindo favores/gentilezas; aceitando as pessoas como elas são.
E3P3 (M, 10)	Sim. Brincando com todos; fazendo amizade com todos; ajudando.

Pergunta 2. As pessoas da sua escola acham que você se importa com elas?	
Participante (gênero, idade)	Resposta
E1P1 (M, 10)	Sim, porque recebe feedbacks da diretora e dos amigos que lhe dizem ser simpático e legal.
E1P2 (F, 11)	Sim, porque tenta demonstrar isso sendo amiga das pessoas.
E1P3 (F, 10)	Não sabe dizer. Busca apenas ser ela mesma.
E2P1 (M, 10)	De certa forma sim, pois ao fazer o bem aos outros, recebe-se o bem de volta.
E2P2 (M, 10)	Sim, porque elas parecem felizes em sua companhia.
E2P3 (F, 10)	Sim, porque sempre deixou claro para as pessoas que realmente se importa com elas e que sempre está disposta a ajudá-las e ouvi-las quando quiserem.
E3P1 (M, 9)	Sim, porque as pessoas parecem gostar dela.
E3P2 (F, 10)	Sim, porque sempre ajuda quando as pessoas precisam.
E3P3 (M, 10)	Sim, porém apenas os amigos com quem brinca.

Pergunta 3. Você já viu alguém na sua escola ser tratado de um jeito injusto?	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Sim. O amigo foi chamado de “gordo”. Tentou ajudá-lo dizendo para o agressor “que não pode ficar falando isso porque é a aparência dele”.
E1P2 (F, 11)	Sim. Disseram que uma criança xingou outra na aula de Educação Física, mas era mentira. A diretora investigou se era verdade.
E1P3 (F, 10)	Não. Já viu conflitos, mas não acha que alguém foi tratado de um modo injusto neles.
E2P1 (M, 10)	Não. Já viu pessoas que não têm facilidade de fazer amizades, mas não situações injustas.
E2P2 (M, 10)	Sim. Um amigo brigou com outra criança no pebolim. Tentou separar a briga, mas foi necessário que outro amigo chamasse a diretora.
E2P3 (F, 10)	Sim. No 3º ano, viu colegas de turma tentando tirar vantagem dos outros e obrigá-los a fazer o que eles queriam. Atualmente, não vê nada que seja injusto.
E3P1 (M, 9)	Sim. Uma criança do 5º ano queria jogar bola com crianças do 4º ano, mas não deixaram. A professora viu e interveio para que jogassem juntos.
E3P2 (F, 10)	Sim. Um colega está triste porque os outros o estão “maltratando”. Embora não tenha visto nada do que ele comentou, tentou confortá-lo e o orientou a falar com a professora.
E3P3 (M, 10)	Sim. O irmão de um amigo morreu. O amigo veio com o boné do irmão, e outras crianças disseram que o boné era uma “merda”. O amigo, em luto, ficou muito triste. Tentou ajudar confortando-o, dizendo para “nem ligar pro que os outros falam”, e o acompanhou para conversar com a professora e a diretora.

Pergunta 4. Na sua escola, você percebe as necessidades das pessoas? Fale algumas dessas necessidades...	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Sim. Se percebe alguém aparentemente perdido na escola, pergunta se ele precisa de ajuda. Já levou uma pessoa até a sala que procurava.
E1P2 (F, 11)	Não sabe, mas ajudaria se percebesse que alguém precisa de ajuda.
E1P3 (F, 10)	Não lembra de algo assim na escola, mas ajudou a bisavó a levar cadeiras porque percebeu que ela estava com dificuldade.
E2P1 (M, 10)	Sim. Já percebeu que há colegas sentados sozinhos que só precisam de carinho. Quando percebe que alguém precisa, pergunta se pode ajudar. Na maioria das vezes, nem pergunta, apenas ajuda.
E2P2 (M, 10)	Não. Nunca percebeu se alguém precisava de ajuda, mas ajudaria se percebesse.
E2P3 (F, 10)	Sim. Percebe “muito” quando alguém precisa de ajuda porque fica atenta para ver se há algo errado. Quando necessário, fala para algum adulto ver o que está acontecendo. Se a pessoa recusa ajuda, orienta a falar com um adulto e se oferece para acompanhá-la.
E3P1 (M, 9)	Não, mas costuma recolher as coisas de alguém quando caem no chão. Quando as pessoas pedem, costuma ajudar.
E3P2 (F, 10)	Sim. Percebe se alguém está triste e, sendo “palhacenta”, tenta animá-la. Gosta de ver todo mundo alegre.
E3P3 (M, 10)	Sim, apenas as necessidades de seus amigos mais próximos (citou dois).

Pergunta 5. Na sua escola, você percebe algum problema que atrapalha o bem-estar das pessoas, que deixa elas incomodadas?	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Não. Nunca percebeu algo assim.
E1P2 (F, 11)	Sim, as brigas que acontecem em quase todas as turmas por coisas, às vezes, sem importância.
E1P3 (F, 10)	Não. Se há brigas na escola, é porque as pessoas se desentendem. Não é um “problema” da escola.
E2P1 (M, 10)	Não, mas não lembra se a escola sempre foi calma assim.
E2P2 (M, 10)	Não. Está tudo bem na escola, e os amigos também acham.
E2P3 (F, 10)	Não, mas pode haver alguém em outras turmas que incomode os outros. A escola é apenas um pouco barulhenta, mas não acha que isso incomode a todos.
E3P1 (M, 9)	Não acha que há algo na escola que seja um problema.
E3P2 (F, 10)	Não, e disse gostar de tudo organizado.
E3P3 (M, 10)	Não. Nunca percebeu nada assim.

Pergunta 6. Quando acontece algum conflito na sua sala de aula, você tenta ajudar a resolver? Como?	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Tenta, mas chama a diretora quando não param de brigar porque quer “o bem das pessoas”.
E1P2 (F, 11)	Sim. Às vezes tenta separar as brigas. Acha que a escola poderia “resolver” a situação escrevendo um painel em todos os lugares: “é proibido brigar”, mas pensa que não resolveria. Por isso avalia como sendo positiva a presença das “tias lá fora, que daí elas separa as briga” e mandam para a diretoria.
E1P3 (F, 10)	Sim. Quando vê conflitos, tenta separar os envolvidos e “fazer eles feliz”. Se eles continuarem brigando, chama a diretora.
E2P1 (M, 10)	Sim. Teve um colega com autismo que era agressivo com as pessoas, inclusive “quase deu um soco na professora”. Tentou ajudá-lo fazendo amizade, mas era difícil devido a suas dificuldades. O colega acabou sendo transferido. Quando há conflitos na sala, a professora pede para um dos estudantes chamar a diretora. Se ele vir conflitos por si mesmo, acha que pode tentar ajudar chamando um adulto.
E2P2 (M, 10)	Sim. Primeiro tenta separar a briga; depois, se necessário, chama a diretora.
E2P3 (F, 10)	Sim. Acha que os conflitos que surgem em sua sala são decorrentes da bagunça. Quando a bagunça é “leve”, só colegas conversando, procura não fazer nada. Mas se a bagunça envolve correr pela sala, quando a professora vem, procura falar com ela. Sente que ajudou ao falar para a professora, porque ela conversa com seus colegas e os auxilia a se concentrarem.
E3P1 (M, 9)	De vez em quando. Às vezes está muito longe ou indo ao banheiro, por isso não vê o conflito acontecendo. Já viu um conflito certa vez, mas a professora interveio e ele não precisou agir.
E3P2 (F, 10)	Vê muitos conflitos acontecerem, principalmente entre meninos, mas sempre de um jeito “normal”. Tenta ajudar conversando para que parem de brigar, mas se chama a responsável, se necessário.
E3P3 (M, 10)	Nunca viu um conflito, mas se visse pensa que tentaria ajudar acalmando os envolvidos. Se precisasse, chamaria a professora.

Pergunta 7. Você tenta ajudar a sua escola a ser um lugar melhor? Como?	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Sim. Não bagunçando, jogando papel no chão, rabiscando a carteira... para que a sala fique sempre limpa. Não pegando o giz e desenhando no quadro, porque a professora briga – e ela briga porque “também quer o bem da escola”.
E1P2 (F, 11)	Sim. Ajudando os colegas a fazerem a lição, a não ficarem tristes, a não brigarem, a emprestarem os brinquedos; conversando e brincando com os colegas; convidando “todo mundo” para ser seu amigo, para dividir as coisas e para se amarem; cuidando das coisas para não perdê-las.
E1P3 (F, 10)	Sim, “resolvendo alguns probleminhas” e brincando com crianças menores no parquinho. Naquela manhã, ajudou crianças menores na aula de Educação Física desenhando uma amarelinha na quadra.
E2P1 (M, 10)	Sim. Tentando não deixar as cascas de mimosa na mesa do refeitório, pois prefere jogá-las no lixo para ajudar as “tias da limpeza”. Quando passa no pátio, vê que a maioria dos estudantes não guarda os brinquedos que pega. Ajuda a guardar os brinquedos junto com o irmão mais novo, de outra turma, para também lhe dar “um exemplo”. Observa que outras crianças, vendo eles juntarem os brinquedos, costumam ajudá-los.
E2P2 (M, 10)	Sim. Ajudando a guardar os brinquedos às vezes para ajudar a “pessoa da limpeza”. Não lembrava de outros exemplos.
E2P3 (F, 10)	Sim. Tentando ajudar o máximo que pode na sala de aula e no recreio; oferecendo ajuda à professora; no recreio, observando se alguém precisa de ajuda.
E3P1 (M, 9)	Sim. Arrumando as coisas “pra tia”; limpando as cadeiras; passando álcool nas mesas; alternando entre os que mais brincaram e os que menos brincaram para que todos brinquem.
E3P2 (F, 10)	Sim. Tentando fazer o máximo para ajudar as professoras; evitando correr para não machucar outras crianças; estudando para “ser uma pessoa melhor” e não reprovar.
E3P3 (M, 10)	Sim. Ajudando a professora, principalmente quando precisa mexer as mesas.

Pergunta 8. Você acha que as suas opiniões e atitudes podem afetar a sua escola?	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Não sabe, mas tentou conversar com a diretora para mudar o horário do uso do parquinho para a sua turma e acredita que ela está considerando. Acha também que não deve ficar “atentando” os colegas, porque isso afeta as relações e eles não vão lhe emprestar coisas quando precisar.
E1P2 (F, 11)	Não. Se tivesse uma boa ideia, e a diretora aprovasse, acha que sua opinião poderia mudar a escola.
E1P3 (F, 10)	Não, porque a escola já é boa, então não precisa que ninguém a mude.
E2P1 (M, 10)	Sim. Comentou que gostaria de mais passeios para conhecer a história do bairro, pois acredita ser importante para a aprendizagem, e acha que esta opinião poderia melhorar a escola.
E2P2 (M, 10)	Sim. Se tivesse uma ideia para apresentar à escola, diria à diretora.
E2P3 (F, 10)	Sim. Acha que as opiniões de todos os alunos poderiam ajudar em alguma coisa, por isso ouvi-las é importante.
E3P1 (M, 9)	Sim. Se tivesse uma ideia a ser compartilhada, contaria para o amigo e para a diretora.
E3P2 (F, 10)	Sim. Se as pessoas que erraram tiverem uma segunda chance para mudarem, para nunca mais baterem em crianças ou xingarem, mudariam a escola para melhor. Acha que as brigas desperdiçam o tempo da diretora.
E3P3 (M, 10)	Sim. Já apresentou uma ideia à diretora, de colocar mais gibis na biblioteca, e foi aprovado.

Pergunta 9. Quais são as suas responsabilidades na sua escola?	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Comparecer nas aulas de reforço; estudar; não mexer nas coisas dos outros; fazer as tarefas de casa. Comentou que a mãe deve comparecer nas reuniões de pais e mestres.
E1P2 (F, 11)	Fazer as tarefas; obedecer à professora; não ficar brincando fora de hora; não fingir que está estudando como alguns colegas fazem; obedecer a todas as regras.
E1P3 (F, 10)	Estudar bastante; brincar; fazer amizades com os colegas e os professores; ser uma pessoa boa.
E2P1 (M, 10)	Aprender; evoluir a mentalidade conforme se vai avançando nas séries da escola; ajudar a todos; deixar as carteiras ajeitadas ao fim da aula; cumprir as funções como ajudante do dia; cuidar dos materiais.
E2P2 (M, 10)	Estudar; aprender; fazer a lição; ajudar em casa e fazer o dever; cuidar dos materiais; arrumar a carteira e a sala; ajudar.
E2P3 (F, 10)	Fazer as atividades; ajudar as pessoas; fazer o que a professora pede; ter cuidado na escola para ninguém se machucar.
E3P1 (M, 9)	Ajudar a professora; levar o prato para o refeitório; levantar a tampa do vaso; arrumar a carteira antes de ir embora; estudar; fazer a lição de casa; ajudar na limpeza da escola.
E3P2 (F, 10)	Estudar e concentrar-se nos estudos; ajudar e ser ajudada pelos colegas para se tornar uma pessoa melhor (e assim poder ajudar ainda mais as crianças menores).
E3P3 (M, 10)	Fazer as atividades; evitar brigas; cuidar dos materiais; cuidar dos brinquedos, principalmente os emprestados.

Pergunta 10. Como você acha que a gente aprende a ser responsável?	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Pelas orientações da professora, que lhe diz para fazer a lição de casa e não mexer nas coisas dos outros. Com a mãe, que acompanha as lições de casa; orienta a treinar letra cursiva; pede para pintar o desenho para deixá-lo bonito; diz para cuidar da garrafinha de água e dos lápis
E1P2 (F, 11)	Começando em casa, limpando a casa e ajudando a mãe.
E1P3 (F, 10)	Ajudando.
E2P1 (M, 10)	Pelas orientações dos pais/familiares e das professoras; com a educação recebida em casa.
E2P2 (M, 10)	Vendo as coisas que acontecem; ouvindo as explicações de pais, professores e diretora.
E2P3 (F, 10)	Aprendeu a ajudar ouvindo as orientações da irmã (15 anos), dos pais e dos professores para aprender a ajudar. Aprendeu a ser responsável com os estudos prestando atenção às aulas, fazendo o que conseguia e recebendo o auxílio dos professores e dos pais.
E3P1 (M, 9)	Ajudando e recebendo orientações da professora.
E3P2 (F, 10)	Ouvindo a mãe, que sempre orientou para fazer as coisas com bondade.
E3P3 (M, 10)	Ouvindo mãe, avó e professora.

Pergunta 11. Tem alguém que incentiva ou ajuda você a ser responsável na escola? Como?	
Participantes (gênero, idade)	Respostas
E1P1 (M, 10)	Mãe.
E1P2 (F, 11)	Mãe, pai e avó.
E1P3 (F, 10)	Mãe, padrasto e professor.
E2P1 (M, 10)	Dois pais (casal homoafetivo), família e professora.
E2P2 (M, 10)	Pais, professora e diretora.
E2P3 (F, 10)	Irmã mais velha (15 anos), pai, mãe, tia... Família e modo geral.
E3P1 (M, 9)	Mãe, mãe do amigo e professora.
E3P2 (F, 10)	Mãe e pai.
E3P3 (M, 10)	Mãe, pai e avós materna e paterna.